

Alph@-lab : laboratoire de partage des savoirs

Audrey Dahl

Thèse
présentée
au
Département des sciences de l'éducation

comme exigence partielle au grade de
philosophae doctor (Ph.D.)
Université Concordia
Montréal, Québec, Canada

Avril 2016



Audrey Dahl, 2016

UNIVERSITÉ CONCORDIA
École des études supérieures

Nous certifions par les présentes que la thèse rédigée

par Audrey Dahl
intitulée Alph@-lab: laboratoire de partage des savoirs

et déposée à titre d'exigence partielle en vue de l'obtention du grade de

Philosophae Doctor (Éducation)

est conforme aux règlements de l'Université et satisfait aux normes établies pour ce qui est de l'originalité et de la qualité.

Signé par les membres du Comité de soutenance

_____	présidente
Laura Collins	
_____	examinatrice
Arpi Hamalian	
_____	examinatrice
Miranda D'Amico	
_____	examinatrice externe
Michèle Stanton-Jean	
_____	examinatrice externe au programme
Lucie Lequin	
_____	directeur
David I. Waddington	

Approuvé par: _____
Richard Schmid, Directeur du département

_____ 2016 _____
André Roy, Doyen de la Faculté

RÉSUMÉ

Alph@-lab : laboratoire de partage des savoirs

Audrey Dahl, Ph.D.

Université Concordia, 2016

Cette thèse rend compte d'un projet de recherche-action qui vise à mettre à l'avant-plan l'émancipation des adultes faibles lecteurs en travaillant sur la valorisation de leurs savoirs. Pendant près de quatre mois, des ateliers d'alphabétisation populaire ont constitué l'Alph@-lab : un laboratoire de partages de savoirs, dans lequel un groupe de treize apprenants adultes ont pris le rôle de ceux qui enseignent. À travers le partage de différents savoirs, les participants ont expérimenté la pédagogie autrement qu'en tant qu'apprenants, ce qui leur a permis de réfléchir sur les approches pédagogiques.

L'intervention de recherche se déroule dans un contexte d'éducation populaire, en collaboration avec une animatrice d'alphabétisation qui veut réfléchir sur ses pratiques. Cette étude explore la possibilité d'une culture pédagogique qui serait propre aux personnes faibles lectrices des classes populaires. Elle tente de créer un espace dans lequel une autre culture pédagogique pourrait se manifester. Pour ce faire, l'animatrice d'alphabétisation et ses savoirs de lecture et d'écriture sont temporairement mis de côté, afin de laisser toute la place aux savoirs des personnes peu alphabétisées. Vingt-et-un savoirs sont partagés par les participants et chacun des partages est suivi d'une période de rétroaction, dans laquelle ils réfléchissent et commentent les partages de leurs pairs. À partir de ces pratiques et de ces réflexions pédagogiques, sont formulés des critères qui donnent lieu à une praxis pédagogique par et pour les apprenants. La praxis pédagogique qui ressort de l'Alph@-lab comporte six composantes qui peuvent être résumées comme étant une pédagogie ancrée dans une action authentique, qui tente de répondre aux besoins des apprenants, qui se déroule au sein d'une communauté de partage et d'entraide, où l'on reconnaît les savoirs et la contribution de chacun, qui laisse place à différentes prises de parole et où l'évaluation laisse place à l'appréciation. Toutes ces composantes sont liées à au moins une des trois visées du projet de recherche, soit la valorisation des savoirs, une prise de conscience des processus éducatifs et une forme d'émancipation quant à la posture d'apprenant en difficulté.

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas été possible sans un groupe d'alphabétisation et son animatrice. Je dois d'abord remercier les participants d'avoir, sans hésiter, accepté de prendre part à l'aventure de l'Alph@-lab et d'y avoir contribué avec tous leurs savoirs, leurs talents et leur cœur. Un énorme merci à vous tous : Claudette, Gilles, Gloria, Hayat, Izolda, Johanne, José, Léo, Lorette, Mariam, Sylvestre, Sylvie et Jerry (qui nous a malheureusement quittés en décembre dernier). Je remercie Danielle Arcand qui, pour la deuxième fois, a si généreusement investi son temps et son dynamisme dans ma recherche. Merci Danielle pour ton énorme contribution et surtout pour ta vision qui a su donner vie à l'Alph@-lab.

L'aboutissement de mes études doctorales n'aurait pas été possible sans l'apport, tant intellectuel qu'humain, de mes professeurs. Tout d'abord, merci à mon directeur de thèse, David Waddington. Merci David d'avoir su aussi bien me diriger, c'est-à-dire en me laissant faire ce qui me passionne, tout en intervenant à des moments clés avec toute ta pertinence pour que je ne m'égare pas. Merci aussi pour ton soutien indéfectible pendant toutes mes études supérieures. Je remercie également Arpi Hamalian qui a joué un rôle clé pendant mes études doctorales à titre de membre de mon comité, mais aussi à titre de mentor. Merci Arpi pour ta grande disponibilité, ta générosité et ta sagesse. Merci aussi pour ces enseignements si précieux que toi seule pouvais me partager. Je remercie également Miranda D'Amico qui a si généreusement accepté de se joindre en cours de route à mon comité doctoral. Merci pour vos commentaires sur ma proposition de projet de thèse. Merci aussi de lire et d'évaluer cette thèse.

Je remercie également les évaluatrices qui contribuent à ma recherche avec toute leur expertise. Merci à Michèle Stanton-Jean et à Lucie Lequin d'avoir accepté de lire et d'évaluer cette thèse.

Je remercie aussi Esther Filion qui, avec sa recherche en alphabétisation populaire, m'a inspirée à faire de même. Merci Esther. Merci aussi d'avoir si généreusement accepté de faire la révision linguistique de cette thèse.

Je remercie aussi les personnes inspirantes qui ont contribué de différentes façons à la réalisation de cette thèse: Nathalie Germain, Jana Plavuchova, Renée Jackson et Constanza Silva.

Bref, merci à tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin à ce périple éducatif. Merci de m'avoir tant appris!

Cette recherche a reçu l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).



TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES FIGURES.....	X
CHAPITRE 1 ALPHABÉTISATION POPULAIRE ET ANALPHABÉTISME.....	1
1.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	3
1.1.1 L'alphabétisation populaire au Québec.....	3
1.2 PROBLÉMATIQUE.....	8
1.2.1 Parler d'alphabétisme.....	8
1.2.2 La problématique de l'illettrisme.....	10
1.2.3 L'alphabétisation : pluralité de discours.....	15
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL DE L'ALPH@-LAB	18
2.1 CADRE CONCEPTUEL	18
2.1.1 Classes sociales et culture pédagogique.....	19
2.1.2 Culture populaire, alphabétisme et langage.....	21
2.2 AXES THÉORIQUES.....	25
2.2.1 Pédagogie de conscientisation.....	25
2.2.2 Le maître ignorant et l'égalité des intelligences.....	30
2.2.3 De Freire à Rancière.....	33
2.2.4 Pédagogie autogestionnaire.....	36
2.2.5 Éducation libératrice, émancipatrice et autogérée.....	36
2.3 REVUE DE LITTÉRATURE.....	38
2.3.1 La recherche en alphabétisation populaire.....	38
2.3.2 Recherche-action en alphabétisation populaire.....	41
2.3.3 Les littératies dans un contexte freirien.....	43
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE-ACTION	50
3.1 RECHERCHE-ACTION, PRAXIS ET ALPHABÉTISATION POPULAIRE.....	51
3.1.1 Orientations de recherche.....	52
3.1.2 Les acteurs.....	53
3.1.3 Éthique.....	56
3.2 INTERVENTION DE RECHERCHE	57
3.2.1 Les phases de l'Alph@-Lab.....	57
3.2.2 Collecte des données.....	59
3.2.3 Recherche et émancipation.....	59
3.3 ANALYSE.....	60
3.3.1 Transcription et classification des données.....	61
3.3.2 Processus itératif.....	61
3.3.3 Perspective d'interprétation.....	62
3.3.4 Analyse thématique.....	63
3.3.5 Modélisation d'une praxis pédagogique.....	67
3.3.6 Validation de l'analyse.....	67
CHAPITRE 4 RÉSULTATS : LES REPRÉSENTATIONS PÉDAGOGIQUES	69
4.1 LES PARTICIPANTS ET LEURS SAVOIRS	70
Claudette.....	71
Sylvie.....	71

Gilles.....	72
Hayat	72
Jerry.....	73
Johanne.....	73
Gloria	74
Léo	75
José.....	75
Izolda	76
Mariam.....	76
Sylvestre.....	76
Lorette	77
4.2 LES REPRÉSENTATIONS PÉDAGOGIQUES	80
4.2.1 Faire avant.....	82
Faire un plan, réfléchir comment on va montrer, Respirer et Bien se préparer	83
4.2.2 À dire	85
Se présenter	85
Dire ce qu'on va faire avant	87
Dire à quel besoin ça répond	88
Dire ce qu'il faut faire	91
Demander si on comprend, Poser des questions pour vérifier si l'autre comprend et Si on voit une erreur, l'expliquer encore	92
4.2.3 À faire	95
Montrer comment utiliser les outils et Nommer les outils	96
Répondre aux questions qui sont posées par les participants	96
Donner des conseils	101
Donner des exemples et Pas ennuyant, pas juste de la théorie	101
4.2.4 Comment dire	102
Utiliser des mots simples et Avoir les bons mots	104
Parler lentement	105
Rester dans le sujet/ne pas sortir du sujet	106
4.2.5 Attitude	106
Ne pas juger	107
Ne pas vouloir plus que celui qui apprend	109
Ne pas être gêné	110
Être calme, pas être stressé.....	112
Toujours vérifier si l'attention est là	113
Sourire et Aimer ça	114
Encourager	115
Prendre le temps et ne pas s'en débarrasser.....	116
Patience	117
Bien connaître son affaire, être professionnel	119
4.2.6 Comment faire	119
Avoir assez de temps	120
Trouver la façon facile	120
Le refaire.....	121
CHAPITRE 5 RÉSULTATS : LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE	123
5.1 LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE	124
5.1.1 Ancrée dans l'action.....	125
5.1.2 Répondre à un besoin.....	136
5.1.3 Communauté de savoirs	142
5.1.4 Reconnaissance collective : se connaître et se reconnaître	147

5.1.5	L'appréciation <i>versus</i> l'évaluation	153
5.1.6	La prise de parole	157
CHAPITRE 6 L'ALPH@-LAB EN CONCLUSION		164
6.1 VERS UNE THÉORISATION DE L'ÉDUCATION PAR ET POUR LES ADULTES		
APPRENANTS		165
6.1.1	La valorisation des savoirs.....	168
6.1.2	La conscientisation	168
6.1.3	L'émancipation.....	169
6.2 CLASSES POPULAIRES ET CULTURE PÉDAGOGIQUE		171
6.3 DES PERSONNES CAPABLES		174
6.4 RETOMBÉES SUR LA VIE DES PARTICIPANTS		176
BIBLIOGRAPHIE		179
ANNEXE I. ACTIVITÉ DE CLASSEMENT DES CRITÈRES : LES POINTES DE TARTE		192
ANNEXE II ACTIVITÉ SUR LES RACINES DES MOTS		193
ANNEXE III ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES SAVOIRS.....		194

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les partages de savoirs.....	80
Tableau 2. Les critères pédagogiques.....	82
Tableau 3. Résumé de la praxis pédagogique	124-125

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modélisation de la praxis pédagogique	167
-------------------------------------------------------	-----

CHAPITRE 1

ALPHABÉTISATION POPULAIRE ET ANALPHABÉTISME

Dans un contexte d'éducation populaire selon l'approche de Paolo Freire (1970), il est parfois difficile de délimiter le rôle du facilitateur. Certaines démarches d'éducation populaire remettent en question le pouvoir de l'animateur social et son influence sur les actions du groupe. Les animatrices qui pratiquent l'éducation populaire en contexte d'alphabétisation sont parfois conscientes des paradoxes émanant de leur travail et expérimentent diverses pratiques et divers outils d'animation pour redonner le pouvoir aux apprenants. Malgré cela, la structure même des ateliers d'alphabétisation et la place dédiée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture positionnent les animatrices dans un rôle d'expertes et les apprenants en réceptacle de cette expertise.

Différentes activités par lesquelles on sollicite et valorise les différents savoirs des participants, tels les luttes sociales, le théâtre, le recrutement et l'organisation de fête, peuvent faire partie d'une démarche d'alphabétisation populaire. Cependant, dans le contexte socio-économique et politique actuel, l'État qui subventionne les groupes d'éducation populaire reconnaît de moins en moins la participation des apprenants à leur milieu de vie comme étant une composante centrale de la démarche d'alphabétisation. Parallèlement, il semblerait qu'une conception néolibérale de l'éducation axée sur des résultats d'apprentissage mesurables teinte non seulement les programmes de subventions de l'État, mais s'infiltrerait aussi peu à peu dans la vision que les groupes d'éducation populaire ont d'eux-mêmes.

Cette étude se déroule dans un groupe d'éducation populaire dont le conseil d'administration s'est rallié à cette idéologie en décidant que l'apprentissage de la grammaire devait être au cœur des ateliers d'alphabétisation populaire. Dans un tel contexte, les principes de l'éducation populaire et son but ultime d'émanciper les apprenants sont compromis. Dans cette perspective, ce projet de recherche-action vise à remettre de l'avant l'émancipation des adultes faibles lecteurs en travaillant sur la valorisation de leurs savoirs autres que la lecture et l'écriture. Ce faisant, cette intervention de recherche tente de situer en contexte freirien l'apprentissage de la lecture en la repositionnant comme un moyen de « lire le monde et les mots » (Freire, 1983) et non comme une fin en soi.

Ce projet de recherche dont fait état cette thèse est appelé Alph@-lab : laboratoire de

partage de savoirs. Il s'agit d'un espace de partage et d'exploration pédagogique où des participants en alphabétisation s'enseignent entre eux ce qu'ils savent. L'Alph@-lab a pour but d'expérimenter ce qui se produit quand des adultes faibles lecteurs prennent pleinement la responsabilité de leurs apprentissages et que l'animatrice en alphabétisation n'est plus celle qui enseigne, mais celle qui facilite le partage des savoirs de chacun. Une fois par semaine, pendant près de quatre mois, une animatrice et treize participants consacrent un de leurs ateliers d'alphabétisation à ce projet de recherche. À tour de rôle, les participants partagent avec le groupe un talent, une habileté, une activité pratiquée, une tâche à accomplir ou une expérience de vie. Ces savoirs partagés permettent de poser les questions suivantes : que savent les personnes analphabètes? Comment l'ont-elles appris? Et que peut-on apprendre d'elles? Ainsi, à partir des pratiques pédagogiques et des réflexions des participants sur leurs pratiques, il serait possible de développer un nouveau savoir pédagogique.

La recherche-action est une méthodologie qui collabore avec le milieu. Partant de ce fait, elle peut avoir plusieurs objectifs qui doivent satisfaire différents acteurs qui collaborent au projet. L'Alph@-lab a comme premier objectif de valoriser les savoirs des participants par le biais de leur partage. Un deuxième objectif est que l'intervention de recherche contribue à l'amélioration des pratiques d'alphabétisation populaire, en créant un espace d'expérimentation et de questionnement que le processus de recherche alimente et documente. Finalement, l'expérimentation a pour but de produire une connaissance scientifique : une connaissance qui est générée à deux niveaux puisque l'action qui se déroule dans l'Alph@-lab alimente le processus de recherche qui, lui, alimente la réflexion sur l'action. Il s'agit d'une praxis de recherche dans laquelle les participants, en expérimentant le partage de leurs savoirs et de ceux de leurs pairs, réfléchissent sur les pratiques pédagogiques, qu'ils incarnent, mais aussi sur celles qui leur sont imposées. De cette praxis de recherche naît alors une praxis pédagogique qui allie action et réflexion. Cette praxis pédagogique qui est incarnée par les personnes faibles lectrices peut être analysée afin de mieux comprendre la façon dont sont transposées les caractéristiques d'une culture non lettrée en contexte éducatif. Une praxis pédagogique proposée par les apprenants est une perspective du point de vue des apprenants, ce qui pourrait être une contribution de recherche inédite en alphabétisation et même en éducation des adultes.

Cette thèse comporte six chapitres. Le chapitre 1 est consacré à la mise en contexte d'un tel projet de recherche à travers un bref exposé sur la naissance de l'alphabétisation populaire, son évolution et sa pratique dans le présent contexte québécois. Ensuite, la

problématique de l'analphabétisme y est discutée d'un point de vue critique. Le chapitre 2 expose les différents concepts et théories de l'éducation qui encadrent l'élaboration d'un tel projet, mais aussi les perspectives dans lesquelles se comprend l'action provoquée par l'intervention de recherche. La littérature y est recensée afin de présenter ce qui, dans les études précédentes, pourrait éclairer une telle démarche, tout en situant cette étude en contexte plus large. Le chapitre 3 présente la méthodologie de collecte et d'analyse des données. Le chapitre 4 expose la première partie des résultats issus des représentations pédagogiques des participants, représentations constituées de leurs pratiques ainsi que de leurs réflexions par rapport à la pédagogie de partage de savoirs. Le chapitre 5 présente les composantes de la modélisation de la praxis pédagogique à partir des représentations pédagogiques des participants. Le chapitre 6 fait un retour sur les objectifs du projet et sur ses fondements théoriques et il examine les retombées d'un tel projet de recherche.

1.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette thèse traite d'une forme spécifique d'éducation aux adultes, celle de l'alphabétisation populaire. L'alphabétisation populaire fait partie du mouvement d'éducation populaire des années soixante. Il s'agit d'une éducation dite de conscientisation qui vise la prise de conscience des situations d'oppression afin d'agir collectivement sur celles-ci dans un but ultime de transformation sociale. L'alphabétisation populaire passe par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour mettre en lumière des structures sociales créatrices d'inégalités et pour donner aux personnes opprimées par ces structures un pouvoir d'agir sur celles-ci. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait dans une démarche dialogique qui prend comme point de départ les réalités des apprenants.

1.1.1 L'alphabétisation populaire au Québec

L'alphabétisation populaire, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, a différentes origines théoriques et circonstancielles. Paolo Freire est identifié comme la principale influence théorique de l'alphabétisation populaire au Québec (Humbert, 1987). Freire a développé sa pédagogie d'éducation de libération au Brésil dans les années 60 dans la région du Nordeste, où les inégalités sociales étaient criantes. Il s'est tourné vers l'alphabétisation comme moyen d'émancipation parce que le droit de vote était refusé aux personnes analphabètes et que près de 50 % de la population de la région était analphabète (Humbert, 1987). Il crée alors les

cercles de culture, une démarche d'alphabétisation basée sur un vocabulaire qui dit la culture des apprenants (Freire, 1970). Soutenus par le gouvernement en place, ces cercles de culture alphabétisent de nombreux Brésiliens en peu de temps. À la suite du coup d'État militaire de 1964, le succès du programme d'alphabétisation de Freire fait du pédagogue une menace aux yeux du pouvoir en place, ce qui le force à s'exiler au Chili. Pendant ses années au Chili, il réfléchit sur son processus d'alphabétisation et en affine la pédagogie qu'il a l'opportunité d'expérimenter auprès des paysans chiliens à travers la mise sur pied des coopératives agricoles.

Dans la même période, dans un Québec en pleine Révolution tranquille et face à l'inaction des pouvoirs en place, des comités de citoyens s'organisent et prennent en charge différents enjeux liés à leur cadre de vie : l'aménagement du territoire, le logement, l'alimentation, les droits des femmes, le travail, la santé, l'alphabétisation, etc. Ces comités de citoyens sont à l'origine d'un renouveau du concept d'éducation populaire basé cette fois sur l'action collective (Vallée, 1988). Les groupes d'éducation populaire prennent forme dans les milieux urbains et ruraux défavorisés et luttent contre les inégalités sociales. Ces luttes entretiennent des similarités avec celles qui font rage en Amérique latine. À la fin des années 60, tout comme Freire, les groupes d'éducation populaire réfléchissent sur leurs activités et cherchent à en tirer des leçons. En 1970, Freire écrit *Pedagogia do oprimido*, rapidement traduit dans 25 langues¹, où il fait état de ses réflexions sur la pédagogie de conscientisation. Il est difficile de retracer comment la pédagogie freirienne s'est amalgamée aux pratiques d'éducation populaire québécoises, mais elle a indéniablement eu une influence sur le mouvement qui mentionne en avoir tiré ses principes d'action et d'éducation (Humbert, 1987; RGPAQ, 1995).

Selon Wagner (1993), les origines de l'alphabétisation au Québec pourraient remonter au XVII^e siècle avec les « petites écoles » de Marguerite Bourgeoys qui alphabétisaient les plus démunis. Ces premiers soubresauts d'alphabétisation ont pris place dans un cadre et une idéologie très différente de l'alphabétisation de conscientisation, mais il semblerait qu'il s'agisse des premières tentatives de démocratisation de l'éducation. Toutefois, il faudra attendre les recommandations du Rapport Parent (1963), soit trois siècles plus tard, pour que le gouvernement démontre une réelle volonté de démocratiser l'éducation aux adultes, entre autres, par la voie de l'alphabétisation. En 1965, les commissions scolaires se voient confier le mandat de l'alphabétisation des adultes. Elles prennent en charge ce mandat sans toutefois avoir le temps de se questionner sur l'approche éducative à adopter auprès des apprenants

¹ Le livre a d'abord été publié en anglais et en espagnol avant d'être publié en portugais en raison des tensions politiques au Brésil à l'époque.

adultes. Il ne faudra pas longtemps avant que des citoyens, mécontents d'apprendre à lire et à écrire dans les mêmes lieux et avec le même matériel pédagogique destinés aux apprentissages de leurs enfants, mettent en place un comité de citoyens. Dans le quartier de Pointe-Saint-Charles à Montréal, ce comité de citoyens met sur pied des cours adaptés aux besoins des apprenants adultes (Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, s.d.; Wagner, 1978). C'est ainsi qu'à la fin des années 60, le premier projet d'alphabétisation populaire est créé et donne naissance au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles. Par la suite, d'autres groupes d'alphabétisation populaire émergent, parfois en marge des commissions scolaires, parfois en partenariat avec celles-ci, et mènent une lutte à l'analphabétisme qui fait partie d'une lutte globale pour l'amélioration des conditions de vie des classes populaires. Ces groupes remettent en question l'approche scolarisante de l'alphabétisation (Pénault et Senécal, 1982). Ils adoptent plutôt une approche d'éducation populaire inspirée de Freire (1970), en ancrant les apprentissages dans les réalités des personnes et en se donnant pour mission l'émancipation des adultes par la voie de l'alphabétisation. Les lieux d'alphabétisation populaire deviennent aussi, pour les personnes qui les fréquentent, des milieux de vie où différentes problématiques sont abordées. Les citoyens y démarrent des groupes d'entraide, de défense de droits et de formation où d'autres savoirs que la lecture et l'écriture sont développés. Même si les premières tentatives d'alphabétisation des adultes remontent à près de trois siècles, c'est réellement au sein des groupes d'éducation populaire que prend forme l'alphabétisation populaire. Hautecoeur la définit comme une alphabétisation qui se dissocie d'un objectif de rescolarisation, mais qui est plutôt « un processus collectif d'éducation populaire, organisé sur une base de classe et de quartier, autogéré et relativement autonome par rapport à l'école » (1980 p.19).

Pendant plusieurs années, malgré des difficultés à faire reconnaître leur légitimité, les groupes d'alphabétisation populaire reçoivent un soutien financier de base par l'entremise du programme des organismes volontaires en éducation populaire (OVEP). Parmi ces groupes, certains ont une entente avec les commissions scolaires qui les logent dans leurs locaux inoccupés. Au début des années 80, l'autonomie des groupes d'alphabétisation populaire est contestée par le ministère de l'Éducation qui veut les intégrer aux programmes d'alphabétisation des commissions scolaires. Lors du séminaire *Alpha 80*, les groupes d'alphabétisation populaire refusent de perdre leur autonomie et revendiquent leur spécificité (Hautecoeur, 1980; RGPAQ, s.d.). Suite à un travail de comité, onze groupes d'alphabétisation décident de se regrouper pour former le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) afin de faire front commun dans la lutte à l'analphabétisme et dans la reconnaissance de

l'alphabétisation populaire. Le RGPAQ existe encore aujourd'hui et agit notamment à titre d'organisation de représentation et de revendication auprès de différentes instances. L'organisation représente aujourd'hui 77 groupes d'alphabétisation populaire basés partout au Québec.

Depuis les années 60, l'approche d'alphabétisation populaire a quelque peu été ébranlée par différents facteurs et le milieu d'éducation populaire lui-même a vécu plusieurs mutations. Pour Bélanger et Lévesque (1992), les années 70 marquent déjà le passage à une nouvelle génération d'organisations qui passent des comités de citoyens à la mise sur pied de services par et pour la population. Plusieurs analystes du mouvement populaire, dont Hamel (1991), Hautecoeur (1990) et Vallée (1988) considèrent la période des années 80 comme un point de rupture pour les groupes populaires et leur fonctionnement. Pour Hautecoeur (1990), la politique « d'harmonisation » de la formation de base des jeunes et des adultes privilégiée par le gouvernement du Québec contribue à marginaliser davantage le mouvement social, militant et populaire oeuvrant en éducation parce qu'elle détourne une partie de son financement vers le système formel. À la même période, certains groupes d'éducation populaire n'ayant plus droit au financement de base des OVEP se tournent vers des programmes fédéraux tels que « Canada au travail ». Ces groupes d'alphabétisation populaire recevant ces programmes de subventions doivent alors orienter leurs activités vers de la réinsertion professionnelle (Lachaine et Lefebvre, 1986). Du point de vue de Vallée (1988), qui fait état des différentes conceptions de l'éducation populaire, les années 80 marquent une nouvelle phase où des groupes se transforment en organisations de services qui suppléent au désengagement de l'État dans la création et la gestion de services aux citoyens. Pour Duval, Fontaine, Fournier, Caron et René (2005), cette tendance s'amplifie dans les années 90, où des groupes communautaires se préoccupent davantage de l'éventail de services qu'ils peuvent offrir que de milieu de vie ou d'action collective dont ils sont censés être les instigateurs.

L'évolution des pratiques en éducation populaire a été influencée par le contexte social et par le besoin d'être reconnu comme une forme d'éducation légitime, reconnaissance qui devait se traduire notamment par un soutien financier qui en permette la subsistance. Ainsi, il est difficile de passer sous silence l'influence des problèmes récurrents de financement liés à la pratique de l'éducation et de l'alphabétisation populaires (Bourret et Ouellet, 2006; Greason, 2003; Hautecoeur, 1990; ICÉA, 1972; ICÉA, 1977; ICÉA, 1991; RGPAQ, 1995). Le financement gouvernemental, en plus d'être insuffisant, se retrouve parfois en contradiction avec les buts de l'éducation populaire. En effet, même si la Commission Jean (1982) portant sur l'éducation aux

adultes réaffirme que l'autonomie face à l'État et de toutes prescriptions curriculaires est une composante fondamentale de l'éducation populaire, les groupes d'alphabétisation populaire se voient tout de même contraints de répondre à des critères de financement qui dictent de façon directe ou indirecte une orientation idéologique qui peut aller à l'encontre des principes de base de l'éducation populaire. Par exemple, des activités d'alphabétisation autrefois subventionnées par le ministère de l'Éducation sont maintenant liées à un financement d'Emploi Québec, ce qui transforme ces activités en démarche d'employabilité devant donner des résultats quant à la réinsertion des apprenants sur le marché du travail². D'autres groupes préoccupés par leur survie se tournent vers des sources de financement qui lient leurs activités d'éducation populaire à la santé pour obtenir du financement du ministère de la Santé et des Services sociaux. Ces différentes sources de financement orientent les visées éducatives qui peuvent se retrouver en contradiction avec l'approche dialogique de l'éducation de conscientisation. Par exemple, le financement lié à l'employabilité vise à insérer les personnes dans des structures qui les excluent, tel le marché du travail, au lieu de développer une pensée critique qui remet en cause les structures productrices d'exclusion et une capacité d'agir sur celles-ci. Aussi, le financement lié à la santé fait quant à lui la promotion d'un mode de vie précis au lieu de reconnaître différentes cultures et façons de faire des milieux populaires. Enfin, ces programmes adoptent une approche individualisante qui s'éloigne de plus en plus des principes de l'action collective. Ces mutations multiples s'opèrent dans une dynamique complexe entre les organisations elles-mêmes, l'État et le contexte social dans lequel elles évoluent.

Différents facteurs, tant le contexte socio-économique que les structures internes des organisations, donnent lieu à des transformations qui modifient les pratiques d'alphabétisation populaire, et ce, depuis leur émergence. Aujourd'hui, la lutte pour la survie des groupes les amène à faire différents compromis qui ont pour conséquence de diluer l'aspect conscientisant à la base des pratiques d'alphabétisation populaire (Greason, 2003; RGPAQ, 1992; Hauteceur, 1990). Des acteurs du milieu pointent du doigt l'idéologie néolibérale qui transforme le rôle de l'État dans son soutien aux organisations à vocation sociales, mais qui nous fait aussi, en tant que société, adopter une perspective utilitariste pour penser et repenser différentes dimensions de nos vies, dont celle de l'éducation (Greason, 2003; Vallée, 1988). Enfin, au moment même où est rédigée cette thèse, six centres d'éducation populaire, que l'on considère à l'origine de l'éducation populaire au Québec (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014; Bourret et Ouellet, 2006), sont appelés à disparaître dans la prochaine année étant donné le refus du gouvernement et des commissions scolaires de rénover les édifices qui abritent plusieurs

² Voir à ce sujet le programme PAAS Action

groupes d'éducation populaire et communautaire³. Un refus que l'on justifie par une politique d'austérité budgétaire qui n'arrive malheureusement pas à estimer à court ou à moyen terme le coût social de telles mesures.

L'alphabétisation populaire est un contexte éducatif à contre-courant qui a pour origine la résistance et l'organisation citoyenne. Aujourd'hui, cette forme d'alphabétisation doit elle-même s'organiser pour survivre. Dans ce contexte, il semble plus pertinent que jamais de promouvoir une forme d'éducation de plus en plus marginalisée en y étudiant ce que ce contexte pédagogique a d'unique. De plus, ce qui caractérise l'alphabétisation populaire, comme des structures plus flexibles que l'éducation formelle et une volonté d'expérimenter des pratiques innovatrices, en fait un terrain fertile à la recherche en éducation. Pour toutes ces raisons, j'ai décidé de faire d'un groupe d'alphabétisation populaire mon terrain de recherche pour y étudier un aspect central à l'origine de la création de l'alphabétisation de conscientisation : les savoirs des personnes des milieux populaires.

1.2 PROBLÉMATIQUE

1.2.1 Parler d'analphabetisme

Il existe différentes terminologies pour parler d'analphabetisme ainsi que différentes façons de le faire. On peut traiter la question du point de vue du manque, du déficit. On peut parler de compétences en lecture et en écriture, ou encore de compétences en littératie en s'intéressant au déchiffrement d'autres systèmes de symboles que celui de l'alphabet. On peut parler de « personne analphabète » ou de « personne peu alphabétisée » ou encore d'« analphabète fonctionnel ». On peut définir l'analphabetisme selon son contexte ou encore établir des critères précis et en standardiser la définition. On peut s'intéresser aux obstacles auxquels font face les personnes analphabètes ou peu alphabétisées. On peut parler de moyens de remédier à l'exclusion des personnes analphabètes, ce qui amène alors à penser à l'alphabétisation ou encore à repenser l'usage de la lecture et de l'écriture dans certains contextes. Tous ces angles d'analyse portent en eux des perspectives qui amènent à différentes questions de recherche et par conséquent à différentes réponses. La présente étude, même si elle se déroule dans un contexte d'alphabétisation, ne s'intéresse pas à l'analphabetisme en tant que problème à résoudre et ne cherche pas à cerner les divers degrés de compétences en

³ Voir à ce sujet les campagnes de sensibilisation et de mobilisation de l'Intercep.

lecture et en écriture des participants. Elle s'intéresse plutôt aux savoirs que possèdent les personnes peu alphabétisées et à la manière dont ces personnes peuvent apprendre, enseigner et résoudre ce qu'elles-mêmes identifient comme étant problématique.

Parmi les différentes terminologies utilisées pour parler d'analphabétisme, il existe des différences quant aux termes utilisés en France et au Québec qui peuvent porter à confusion. En France, le terme « illettrisme » est utilisé pour parler du phénomène qui désigne un ensemble de personnes qui n'ont pas les compétences suffisantes en lecture et en écriture selon différents critères. Au Québec, on parle d'« analphabétisme » pour désigner le même phénomène. En France, le terme « analphabétisme » existe aussi, mais désigne plus précisément l'absence totale de scolarité. Étant donné l'instauration de l'instruction obligatoire en France depuis le XIX^e siècle, le terme analphabétisme est utilisé pour parler principalement des personnes non originaires de la France et n'ayant jamais fréquenté un système scolaire obligatoire. En France, illettrisme et analphabétisme sembleraient être deux phénomènes distincts tandis qu'au Québec on regroupe ces différentes réalités sous le terme « analphabétisme ». Étant donné que cette étude se déroule dans un contexte québécois, le terme « analphabétisme » est ici utilisé au sens québécois et jamais au sens français. Le terme « illettrisme » est néanmoins parfois utilisé en référence à l'ouvrage français « L'invention de l'illettrisme » (Lahire, 2005).

À l'international, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a adopté le terme littératie pour parler d'analphabétisme. Ce terme est tiré des travaux sur les littératies multiples qui ont une perspective plus élargie de l'alphabétisation où celle-ci n'est plus seulement une référence à la maîtrise du code alphabétique, mais aussi aux habiletés de déchiffrer d'autres systèmes de symboles. Le terme anglais *literacy* permet l'inclusion d'autres savoirs et compétences nécessaires à la compréhension et à la participation à son monde tels que : *health literacy*, *digital literacy*, *financial literacy*, *numerical literacy*, etc. Le terme est maintenant francisé au Québec. Les termes littératie et numératie ont été utilisés dans le dernier Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA, 2013) de l'OCDE pour parler des compétences des adultes au Québec et au Canada. Bien qu'il existe une cohérence entre la perspective des littératies multiples et l'approche d'alphabétisation populaire, le milieu de l'alphabétisation populaire parle toujours d'alphabétisation, et ce, même s'il l'envisage comme un savoir lire global, qui dépasse le déchiffrement de l'alphabet. Afin de respecter le vocable utilisé dans le milieu, le terme alphabétisation populaire sera utilisé pour désigner l'approche globale d'alphabétisation de conscientisation.

1.2.2 La problématique de l'illettrisme

À quel moment et dans quel contexte la non-maîtrise des savoirs lire et écrire est-il devenu un problème social? Il est difficile d'identifier avec précision à quel moment la lecture et l'écriture sont devenues des savoirs impondérables et dans quel contexte la stigmatisation des personnes ne maîtrisant pas ces savoirs s'est amorcée. Malgré cela, il importe de s'interroger sur les conséquences que peut avoir la production d'un discours sur l'analphabétisme et par conséquent sur la représentation des personnes vivant avec ledit problème afin de mieux s'éclairer sur les idées sous-jacentes aux pratiques d'alphabétisation. À cet effet, Lahire (2005), en retraçant la construction discursive qui a mené à l'apparition de l'analphabétisme en tant que problème social dans le discours public en France, apporte quelques pistes d'analyse. Dans *L'invention de l'illettrisme* (2005), l'auteur parle du « désimbriquement » de deux concepts à l'origine présentés en relation, soit la lutte à la pauvreté et la lutte à l'analphabétisme. Ensuite, il décortique ce que suggère un tel discours sur l'illettrisme quant à l'incomplétude de l'être illettré. Lahire dans sa déconstruction du discours fait prendre conscience du paternalisme sous-jacent à une approche de lutte à l'analphabétisme.

Dans sa démarche, Lahire (2005) remonte jusqu'à l'organisation non gouvernementale ATD Quart Monde qui a été la première à aborder publiquement l'illettrisme en tant que problème social. Dans les années 80, l'organisation s'est dotée de moyens financiers et s'est alliée avec la recherche universitaire et avec l'UNESCO dans la production de publications afin de sonner l'alarme à propos de l'illettrisme. L'illettrisme a alors été présenté comme un fléau à combattre parce qu'il constitue une menace pour la démocratie et donc pour la cohésion sociale. Au départ, ATD Quart Monde demandait à ce que l'on reconnaisse publiquement l'illettrisme comme un problème social en raison des liens qu'entretiennent l'illettrisme avec la pauvreté. Cette démarche faisait partie d'une démarche plus globale de lutte à la pauvreté — la mission première d'ATD Quart Monde. L'organisation, qui bénéficiait déjà d'une notoriété en la matière, a su combiner ses forces discursives et ses relations afin de sensibiliser l'opinion publique et d'attirer l'attention du gouvernement sur l'urgence de s'intéresser au sujet de l'illettrisme. Le discours d'ATD Quart Monde traitait d'abord d'illettrisme dans un ensemble de problématiques liées à la pauvreté : le chômage, l'absence de logement, les problèmes de santé, etc. En revanche, il s'avère qu'une fois le concept de l'illettrisme amené sur la place publique, celui-ci est devenu hors de leur contrôle et s'est autonomisé en se séparant de la pauvreté comme phénomène pour donner naissance à un tout autre discours, celui de l'alphabétisation.

En brisant le lien fondamental entre pauvreté et illettrisme, le discours de lutte à

l'illettrisme quitte la sphère du politique et du sociologique pour entrer dans la sphère de l'éducation et de la psychologie. Il faut alors résoudre le problème de l'analphabétisme par la solution éducation où le mot d'ordre devient : alphabétisons! Il s'opère alors un renversement du discours où l'analphabétisme est perçu comme une cause autonome de la pauvreté et non comme une conséquence de l'amalgame de différentes conditions de vie. Ce renversement du discours évacue l'aspect structurel de la problématique. Cela amène à penser à des solutions qui pallient de façon superficielle des problèmes liés à la pauvreté, comme éduquer l'individu en espérant qu'une fois alphabétisé, il pourra de façon individuelle (et presque magique) améliorer ses conditions de vie. Ce discours est problématique parce qu'il fait voir l'alphabétisation comme une solution, quand son absence est en fait symptôme d'autres maux sur lesquels il faut également se pencher, telles les structures créatrices d'inégalités sociales. Sans tenir compte des inégalités sociales, l'analphabétisme apparaît comme un manque d'éducation à combler chez celui à qui incombe la condition d'analphabète. Deviennent nécessaires une analyse plus en profondeur et une intervention collective qui tiennent compte des rapports de domination basés sur le genre, la race, la classe, le statut socio-économique, etc., pour apporter une solution qui est en partie éducative, mais aussi sociale, économique et politique, et ce, afin de travailler à enrayer les inégalités qui sont déterminantes dans l'accès à la culture lettrée.

Un second constat que fait Lahire (2005) à propos de l'illettrisme en tant que problème social est que ce discours dépeint les personnes analphabètes comme des citoyens incomplets. À titre d'exemple, Lahire rapporte les paroles du directeur général de l'UNESCO publiées dans le *Courrier de l'UNESCO* :

Ce n'est qu'en apprenant à lire et à écrire qu'un être humain commence à devenir un membre actif et pleinement agissant de sa culture, qu'il peut tirer davantage de la richesse accumulée de connaissance et de savoir-faire et participer au processus collectif de réflexion sur l'évolution de la société, bref, qu'il devient un citoyen à part entière (1984, cité dans Lahire, 2005 p.97).

En plus d'émettre l'idée que sans avoir appris à lire et à écrire on ne peut être un membre actif et agir sur sa culture, ce discours place l'écrit comme seul moyen de transmission et d'apprentissage de savoirs. Cela a pour conséquence de discréditer les traditions orales présentes dans la plupart des sociétés qui ont depuis des millénaires constitué les moyens de transmission non seulement de la connaissance, mais aussi de la culture. En mettant de l'avant l'idée qu'il existe des « citoyens à part entière », ce discours émet conséquemment l'idée qu'il existe des citoyens incomplets. Le danger dans cette rhétorique est qu'elle pose des conditions

préalables à la citoyenneté : les savoirs lire et écrire. La pensée qu'il existe des conditions préalables pour exercer un devoir citoyen remet en question non seulement la capacité, mais aussi le droit des personnes ne remplissant pas ces conditions d'être citoyen et citoyenne à part entière. Lahire (2005) relate plusieurs exemples semblables dans l'argumentaire pour la lutte à l'illettrisme où un lien est fait entre analphabétisme et démocratie. Sous le couvert de vouloir inclure les personnes qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture en les éduquant, on crée un discours d'exclusion dans lequel on distingue ceux qui sont « citoyens à part entière » de ceux qui ne le sont pas et par le fait même, on remet en question leur légitimité de participer à l'exercice démocratique. Cette façon de penser amène à considérer l'alphabétisation comme un prérequis à la citoyenneté, quand ce statut, par définition dans une société démocratique, ne devrait demander aucun prérequis⁴. Sous prétexte de vouloir « protéger » la démocratie en s'assurant que les citoyens ont « ce qu'il faut » pour y participer pleinement, ce discours remet en question la légitimité d'une partie de la population d'y participer.

Ces deux éléments identifiés par Lahire (2005) dans la construction du discours sur l'illettrisme : la séparation entre illettrisme et pauvreté et l'institution des savoirs lire et écrire en conditions préalables à l'exercice de la citoyenneté, orientent d'une certaine manière les actions de lutte à l'analphabétisme. L'alphabétisation devient alors le moyen à préconiser pour lutter contre la pauvreté, ce qui relaie au second plan les luttes contre les structures créatrices de pauvreté. Une perspective d'insertion socio-économique qui ne tient pas compte des limites d'insérer tout un chacun dans une société productrice d'inégalités sociales teintée aussi de plus en plus les pratiques d'alphabétisation. De plus, l'identification de l'analphabétisme comme un problème social se fait par des agents extérieurs aux réalités vécues par les personnes dites analphabètes. En effet, ce sont ceux qui lisent et qui écrivent qui déterminent que les analphabètes ont ce problème. Ce droit de déterminer pour les autres les problèmes à régler en priorité devient légitime en raison du deuxième élément discursif identifié par Lahire (2005) qui est que les personnes analphabètes ne sont pas, parce qu'elles ne savent ni lire ni écrire, des citoyennes à part entière, conséquemment incapables de déterminer elles-mêmes les problèmes qu'elles ont et les moyens de les résoudre.

Fox et Baker (1990) soulèvent que bien souvent les personnes analphabètes pour qui sont créés des programmes d'alphabétisation n'ont aucun mot à dire quant aux besoins qu'on leur associe, puisque s'ils avaient une voix quant à leurs besoins et leurs réalités, ces programmes tomberaient à l'eau. Fox et Baker, qui analysent le discours sur la lutte à

⁴ Au Brésil, le droit de vote était interdit pour les personnes analphabètes. C'est d'ailleurs ce qui a orienté le travail de Freire vers l'alphabétisation.

l'analphabétisme aux États-Unis, sont d'avis que « réduire le problème fondamental à un manque de connaissances en lecture et en écriture simplifie à outrance un problème complexe et tend à donner des solutions fondées sur la notion “d'apprendre aux gens à lire et à écrire” » (1990, p.97). Cette perspective réductionniste aurait pour conséquence de faire obstacle au développement de politiques qui contreraient à la source le problème de l'analphabétisme. Pour Fingeret (1988), il y a eu un changement dans le discours sur l'alphabétisation depuis les années 60, où l'on parlait plus de l'alphabétisation en termes de mobilité sociale, alors qu'aujourd'hui on en parle plutôt comme un moyen d'accéder aux emplois de bas d'échelle. D'après l'auteure, il s'agirait d'une perspective qui ne remet pas en question les structures de pouvoir en place et qui ne s'interroge pas sur la redistribution de ce pouvoir au sein d'une société, ce qui constituerait une réelle approche de lutte à l'analphabétisme. Même si l'analyse de Fingeret date de la fin des années 80, cette tendance semble s'être poursuivie, voire même intensifiée, étant donné les besoins grandissants de main d'oeuvre spécialisée.

Au Québec, Hauteceur (1984) développe une analyse du discours sur l'analphabétisme qui entretient des similarités avec l'analyse de Lahire (2005). Tout d'abord, il critique les définitions floues et changeantes à propos de l'analphabétisme ou de l'illettrisme. Il est du même avis que Lahire (2005) sur les floues sémantiques entourant les définitions formulées dans les études qui tentent de donner une mesure de l'analphabétisme. Hauteceur (1984) parle de la « découverte »⁵ de l'analphabétisme comme d'une réalité dévoilée au sens positiviste et de sa représentation dans l'opinion publique comme un problème social avec des effets « dramatiques »⁶. Hauteceur (1984) est du même avis que Lahire (2005) quant à l'analphabétisme qui est présenté comme un problème autonome où les analphabètes sont dépeints comme des handicapés affublés de complexes, de honte et vivant dans un état de dépendance. L'alphabétisation vient alors en réponse à cette vision pathologique de l'analphabète, « comme une thérapie » (Hauteceur, 1984, p.32), une approche individualisée qui accompagne la personne vers la lumière. À la différence de Lahire (2005), Hauteceur s'intéresse aussi au contre-discours sur l'analphabétisme qui voit l'analphabétisme comme le lot des classes exploitées où « le système économique, social et politique qui, structurellement, entretient les barrières nécessaires à sa reproduction, exige l'occultation de ses propres mécanismes de sélection, en particulier la relégation scolaire et sociale d'une partie importante de la population » (1984, p.33). Dans cette perspective, l'analphabétisme ne peut être interprété que comme une sous-scolarisation, où l'alphabétisation se réduit à l'apprentissage du code écrit,

⁵ Les guillemets sont utilisés dans le texte original.

⁶ Les guillemets sont utilisés dans le texte original.

alors qu'elle doit aussi permettre une « lecture de la structure (historique) des échanges sociaux et une « écriture » comme pratique de transformation de la structure de ces échanges » (Hautecoeur, 1984, p.33). Ce discours est porté par l'éducation populaire et oriente à sa façon les initiatives de lutte à l'analphabétisme.

Ces deux discours portant sur l'analphabétisme se croisent à différents moments, et ce, même au sein des milieux d'éducation populaire, eux-mêmes créateurs du contre-discours. Wagner (1978), qui raconte les balbutiements du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles, identifie la première phase d'alphabétisation comme étant marquée par la philosophie du « rattrapage scolaire individuel ». Dans cette première phase, « les analphabètes étaient des malheureux (des malchanceux) auxquels il importait d'apporter la sécurité et la dignité par l'alphabétisation » (1978, p.54). Pour Wagner (1978), l'objectif d'alphabétiser les adultes était empreint d'une attitude « psychologisante » et paternaliste. Cette attitude a été remise en question à la suite de différentes tentatives d'alphabétisation et de beaucoup de réflexions sur le travail d'alphabétisation dans un milieu populaire. Ainsi, le Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles a trouvé sa voie dans une approche fortement influencée par l'alphabétisation de conscientisation de Freire (1970).

Il existe dans le Québec des années 70, un contre-discours porté par l'alphabétisation populaire qui offre une analyse sociale de l'analphabétisme. Et qui, comme le décrit Hautecoeur :

[...] met en cause la relégation scolaire des enfants des classes populaires, la reproduction de l'analphabétisme par l'école, et plus généralement le mode de production sociale des inégalités culturelles/économiques que ne saurait enrayer un programme d'alphabétisation limité à l'apprentissage du code et appliqué majoritairement par l'appareil d'éducation des adultes (Hautecoeur, 1984, p.26).

Malgré une reconnaissance des organisations porteuses de ce contre-discours (Jean, 1982), les années 80 marquent le début de la lutte pour la survie de cette forme d'alphabétisation.

L'autonomie dont bénéficiait l'alphabétisation populaire est menacée par l'État qui tente de les incorporer au système d'éducation formelle. Ce qui ne se produit pas. Cependant, la politique d'harmonisation en éducation a des conséquences dramatiques sur le financement des groupes d'alphabétisation populaire. En effet, dans une volonté d'harmonisation des ressources éducatives, l'État déploie des ressources qu'il alloue principalement à une forme d'alphabétisation scolarisante (Hautecoeur, 1984) qui, elle, semble mieux répondre au fléau de l'analphabétisme — un fléau construit par le même discours dominant sur l'analphabétisme que

celui analysé par Lahire (2005) en France à la même époque.

1.2.3 L'alphabétisation : pluralité de discours

Aujourd'hui, deux courants distincts d'alphabétisation expriment publiquement différentes conceptions de l'alphabétisation, soit celle dite scolarisante, pratiquée par les commissions scolaires, et celle dite populaire, pratiquée au sein des groupes d'alphabétisation populaire. Les groupes d'alphabétisation populaire sont réunis sous la même égide par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et possèdent une déclaration de 17 principes qui assurent leur cohérence discursive et encadrent leurs pratiques (RGPAQ, 2004). Néanmoins, il suffit d'examiner les différentes réalités auxquelles font face ces groupes en matière de territoire, de financement, de population, etc. pour se demander s'ils peuvent et veulent être porteurs d'un contre-discours sur l'alphabétisation.

En octobre 2015, il m'a été donné d'assister à l'assemblée générale annuelle du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) où j'ai été témoin de débats houleux qui ont divisé l'assemblée quant à l'adoption de la priorité suivante :

Il est proposé que la priorité d'action pour l'année 2015-2016 soit de nous mobiliser afin d'assurer la survie du réseau des groupes populaires d'alphabétisation, du RGPAQ et de l'alphabétisation populaire ainsi que pour contrer les effets des politiques d'austérité sur les conditions de vie des adultes peu alphabétisés.

Si tous étaient d'accord pour assurer la survie du réseau des groupes populaires, la deuxième partie de la proposition à propos de la mobilisation pour contrer les effets des politiques d'austérité sur les conditions de vie des adultes peu alphabétisés a été longuement débattue. La moitié de l'assemblée voulait prioriser une lutte pour le réseau de groupes populaires durement touché par les mesures d'austérité, tout en poursuivant une démarche éducative sur les impacts de l'austérité auprès des apprenants, sans toutefois en faire une priorité. C'est pourquoi ils demandaient à ce que la proposition soit amendée en supprimant la partie suivante : « ainsi que pour contrer les effets des politiques d'austérité sur les conditions de vie des adultes peu alphabétisés ». Cela tandis que l'autre moitié de l'assemblée était en désaccord avec cet amendement parce qu'ils considéraient que leur solidarité au mouvement social pour contrer l'austérité était indissociable d'une lutte pour l'alphabétisation populaire, étant donné que les personnes peu alphabétisées seraient sans doute celles qui seraient les plus touchées par les mesures d'austérité. À la lumière des arguments déployés de part et d'autre, j'ai pu en comprendre que ces débats étaient dus à des conceptions divergentes de ce qu'est

l'alphabétisation populaire : une pratique éducative mobilisée autour de ses propres enjeux – l'alphabétisation des populations marginalisées– *versus* une praxis éducative mobilisée autour des enjeux sociaux touchant les conditions de vie des personnes peu alphabétisées. Si pour la moitié des membres présents, leur conception de l'alphabétisation populaire les amenait à prioriser une action collective solidaire d'un mouvement social plus large, pour l'autre moitié, il semblait que leur conception de l'alphabétisation populaire en était une où il y avait automatisation du problème analphabétisme, semblable à celle décrite par Lahire (2005), où l'analphabétisme peut s'envisager détaché de son contexte social pour que l'alphabétisation devienne la priorité.

L'analyse de discours sur l'analphabétisme faite par Lahire (2005) met au jour la rhétorique entourant l'émergence d'un problème social, tout en démontrant l'influence du discours non seulement sur les façons de penser un enjeu, mais aussi sur les façons d'agir sur lui. La séparation dans le discours entre pauvreté et analphabétisme a déplacé un problème du champ sociologique et politique vers le champ éducatif et en partie psychologique en créant un nouveau discours, celui de l'alphabétisation. Ce discours, en plus de se détacher du problème de la pauvreté, donne une perspective individualisante de l'analphabétisme où les causes et les solutions deviennent la responsabilité de l'individu, individu qui, n'ayant pas appris, doit maintenant apprendre. Ce que sous-entend également cet argumentaire de lutte à l'analphabétisme est que tant que l'individu analphabète n'a pas appris, il ne peut être considéré comme un citoyen à part entière. Il devient alors difficile de sous-estimer les répercussions d'un tel discours sur les pratiques d'alphabétisation ainsi que sur la stigmatisation des personnes peu alphabétisées. Ainsi, les pistes d'analyse données par Lahire (2005) permettent de réfléchir à la création et à l'expérimentation d'un contre-discours. À cet effet, une conception de l'alphabétisation populaire telle une forme d'alphabétisation politique qui a comme raison d'être l'amélioration des conditions de vie des personnes peu alphabétisées est un contexte d'expérimentation pertinent. L'alphabétisation populaire inspirée de Freire (1970) a comme pierre angulaire la reconnaissance des capacités des personnes et de leur culture. Dans un tel contexte, serait-il possible de créer un contre-discours en réponse à une vision de l'analphabétisme teintée de misérabilisme et de paternalisme pour parler des personnes peu alphabétisées non pas comme des personnes ayant un problème à résoudre, mais comme des personnes pouvant contribuer à la société, en tant que citoyennes à part entière? Pour ce faire, est-il possible d'imaginer un contexte qui mettrait de l'avant la culture et les savoirs des personnes peu alphabétisées dans le but d'apprendre d'elles?

L'expérimentation qui fait l'objet de cette thèse a tenté d'intégrer des pratiques

pédagogiques démocratiques aux pratiques démocratiques déjà existantes en alphabétisation populaire, tout en valorisant les réalités des apprenants par le partage de leurs savoirs. En effet, même si les apprenants participent au choix du curriculum et aux prises de décisions de leur centre d'éducation populaire, il existe, au sein même de l'organisation et des programmes de subventions, une pression pour faire de la lecture et de l'écriture les principaux objectifs pédagogiques. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, pourtant décrit dans la déclaration de principes du RGPAQ (2004) comme « un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement » se voit, en raison des différents facteurs explicités précédemment, occuper une place prépondérante au sein des groupes d'alphabétisation. Ce phénomène a pour effet de faire de l'animatrice en alphabétisation la seule détentrice du savoir, ce qui a inévitablement une incidence sur la capacité de prise en charge des apprenants de leurs ateliers d'alphabétisation. Cela soulève des questionnements de la part des praticiennes en alphabétisation populaire. C'est pourquoi, mû par la volonté d'une animatrice en alphabétisation populaire de réfléchir de façon critique sur ses pratiques, ce projet de recherche-action tente avant tout, par le biais de la création d'un laboratoire de partage de savoirs, de remettre au cœur de la démarche d'apprentissage les savoirs des participants en les laissant s'enseigner ce qu'ils savent, mais aussi en leur permettant de créer et de développer leur propre savoir pédagogique.

Ce premier chapitre n'est qu'un survol du riche historique de l'alphabétisation populaire qui a pour but de situer le projet de recherche en contexte. Pour ce faire, il fallait aborder les moments charnières qui ont marqué l'évolution et les transformations de cette pratique spécifique d'alphabétisation qu'est l'alphabétisation populaire. Il y aurait plus à dire sur l'analphabétisme et les discours l'entourant. Cet aperçu, en mettant l'accent sur une analyse critique de discours, sert aussi à mettre en contexte les intentions de la démarche de recherche qui visent en quelque sorte la création d'un contre-discours sur l'analphabétisme. Dans le chapitre suivant, je présente des courants de pensée en éducation, ainsi que des études menées dans des contextes d'éducation populaire ou encore entretenant des affinités avec la pédagogie freirienne qui inspirent l'élaboration de ce projet de recherche.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL DE L'ALPH@-LAB

Les groupes d'alphabétisation populaire rassemblent des adultes qui ont souvent bien plus en commun que leur analphabétisme. Ils vivent dans des conditions de vie précaires et en regardant de plus près leur passé, des similarités entre leurs réalités sociales et leurs parcours scolaires apparaissent. L'éducation populaire s'intéresse justement à ces similarités qu'elle tente de problématiser afin de remettre en question les inégalités sociales, ainsi que les conditions qui produisent ces inégalités et dans certains cas les reproduisent. Dans cette perspective, il est pertinent d'examiner les écrits qui s'intéressent aux dimensions sociales et politiques de l'éducation.

Dans ce deuxième chapitre, je présente le cadre conceptuel et les axes théoriques à la base de la création de ce projet de recherche. Je discute les liens possibles entre classes sociales et réussite scolaire ainsi que l'interaction entre culture de classe et culture pédagogique. À cet effet, j'expose les perspectives de Bourdieu et Passeron (1970) et des *Cultural Studies*. Ensuite, je présente et discute les axes théoriques sur lesquels l'Alph@-lab a été élaboré. Ces axes théoriques proviennent de trois penseurs : Paolo Freire (1970), Jacques Rancière (2004) et René Lourau (1971). Finalement, je présente des études qui ont été menées dans des contextes similaires ou avec des méthodologies de recherche collaborative, et ce, afin de faire ressortir les conclusions qui ont été tirées quant au contexte pédagogique, aux méthodologies de recherche et à la nécessité d'une pratique politique de l'éducation.

2.1 CADRE CONCEPTUEL

Cette thèse s'inscrit dans une perspective sociologique de l'éducation selon laquelle apprendre n'est pas un acte autonome, mais plutôt un acte social où les apprentissages se construisent dans les interactions de l'apprenant avec son milieu. Cette perspective de l'éducation permet différentes grilles d'analyse des milieux de vie éduquants (famille, école, ville, campagne, travail, etc.) influençant l'apprentissage selon différentes caractéristiques identitaires (le genre, l'origine ethnique, l'âge, la classe) qui peuvent déterminer l'appartenance à différents

groupes sociaux au sein desquels une même culture est partagée. Ainsi, les apprentissages sont ancrés dans des pratiques sociales qui s'inscrivent dans différents réseaux sociaux à l'intérieur desquels les gens pensent les savoirs et y accordent une valeur (Barton, 1990; Hicks, 2001). Sans toutefois faire abstraction des processus cognitifs propres à l'individu qui peuvent caractériser ses façons d'apprendre, j'aborde la question de la formation des apprentissages en termes de processus sociaux créateurs de cultures d'apprentissage et d'enseignement. Dans cette optique, l'angle d'étude de la réussite et de l'échec scolaire s'intéresse d'abord à ce qui caractérise les conditions de vie des apprenants qui échouent dans le système scolaire et à la façon dont ces conditions de vie, éléments constitutifs d'une identité de groupe, d'une culture, s'arriment ou non au milieu scolaire, également porteur d'une culture (Bourdieu et Passeron, 1970).

2.1.1 Classes sociales et culture pédagogique

Pour Bourdieu et Passeron (1970), l'accès universel au système d'éducation n'est pas un effort de démocratisation de l'éducation afin d'enrayer les inégalités sociales, mais plutôt un système qui donne de la légitimité à la reproduction du statut socio-économique. La réussite scolaire devient ainsi une façon de faire reposer la mobilité sociale sur le mérite individuel, ce qui a pour effet d'évacuer les conditions sociales et éducatives qui rendent la réussite possible. Cette reproduction sociale se fait à partir d'un système scolaire qui favorise les classes moyennes et supérieures au détriment du prolétariat et du sous-prolétariat à travers des dynamiques entre différentes façons d'être et de communiquer que Bourdieu et Passeron (1970) appellent le capital culturel. Ce capital culturel est formé d'une culture « légitime » qui permet à ceux qui la possèdent de réussir plus facilement que ceux provenant d'une culture autre que celle qui est consacrée par l'école. La critique de Bourdieu et Passeron (1970) quant à la non-remise en question de la représentation inégale des différentes classes sociales à différents niveaux de scolarité par les sciences de l'éducation est encore aujourd'hui pertinente. Peu importe que l'on soit d'accord ou non avec une analyse de classes; cette critique dénonce avant tout un système scolaire qui perpétue les inégalités sociales (Forquin, 1982), qu'elles soient rattachées à l'appartenance au prolétariat ou au sous-prolétariat ou encore qu'elles soient l'intersection de plusieurs facteurs telle la race (Glass & Nygreen, 2011), le genre (Hicks, 2001) ou le statut socio-économique (Glass & Nygreen, 2011; Hicks, 2001). Pour Guibet Lafaye (2014), les rapports de classes se sont aujourd'hui complexifiés et la question de la pertinence de parler en termes de prolétariat et de sous-prolétariat au sens marxiste se pose. Comme proposé par Guibet Lafaye (2014), je privilégie une approche intersectionnelle qui considère de

multiples facteurs liés à des rapports de domination qui doivent être pris en considération dans un processus de reproduction sociale lié à l'éducation. Tout en reconnaissant la complexification des rapports de classe, je conserve la notion de classe et parle des classes populaires au pluriel, tout comme Hoggart (1970) dans son essai sur la culture des classes populaires.

Cette perspective sociologique de l'éducation permet d'aborder l'analphabétisme en s'intéressant aux points communs de ce qui constitue l'identité des personnes peu alphabétisées. Ce faisant, force est de constater que parmi les populations désignées comme analphabètes, une énorme proportion des personnes provient des classes populaires (Fijalkow, 1990; Hauteceur, 1980; Brunetière, Metay et Sylvestre, 1990). J'adopte ici la définition de Siblot, Cartier, Coutant, Masclet et Renahy (2015) pour parler des classes populaires en termes de groupes sociaux qui, en raison de différents facteurs identitaires ou sociaux : genre, origine ethnique, race, scolarisation, statut socio-économique, etc. occupent des positions inégales liées à des rapports de domination.

L'hypothèse selon laquelle il existe des éléments caractéristiques de la culture des milieux populaires qui influencent le rapport à la culture scolaire est soutenue par les travaux des *Cultural Studies*. L'ouvrage d'Hoggart qui pave la voie aux *Cultural Studies*, *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*⁷ (1970), rend compte dans un style ethnographique de la culture des milieux populaires et de la façon dont les pratiques de littératie s'inscrivent dans celle-ci. Willis, qui s'inscrit aussi dans le courant des *Cultural Studies*, pose un regard anthropologique sur un groupe de jeunes garçons issus des milieux ouvriers en Angleterre et en dresse un portrait ethnographique dans *Learning the Labour in New Times* (1977). Dans cet ouvrage, Willis (1977) analyse la culture contre-école. Il dépeint des jeunes en position de résistance face à la culture scolaire tout en faisant ressortir comment leur refus de s'adapter à la culture scolaire les prépare à être de futurs travailleurs d'usine. Hicks (2001), adoptant une approche influencée à la fois par les *Cultural Studies* et la pédagogie critique, étudie l'émergence des pratiques de littératie chez deux enfants provenant de milieux populaires qu'elle suit de la maternelle jusqu'à la deuxième année. Dans cette étude, Hicks (2001) situe l'émergence des formes de littératie dans des pratiques sociales caractéristiques des milieux dans lesquels elles prennent forme. Elle s'intéresse ainsi à la façon dont les enfants négocient différentes manières de faire, de dire et de raconter avec les pratiques scolaires en place et comment celles-ci, par leur manque de flexibilité, peuvent altérer la motivation des jeunes lecteurs, voire même leur développement. Pour Hicks (2001), les enfants des classes

⁷

Version française de l'ouvrage *The Uses of Literacy : Aspects of Working-Class Life* (Hoggart, 1957).

populaires souffriraient de dissonance culturelle. Ces études sont de bons exemples d'une approche socioculturelle qui peut contribuer à démystifier le rapport entre l'origine sociale et l'école.

À la différence d'Hoggart (1970), Willis (1977) et Hicks (2001), qui dépeignent des styles de vie des classes populaires permettant de mieux saisir comment s'opère la reproduction sociale au sein même des milieux, Bourdieu et Passeron (1970) s'intéressent aux structures de reproduction sociale en proposant un modèle théorique de ces structures. Parmi les rouages de la reproduction sociale, Bourdieu et Passeron (1970) attribuent un rôle important à l'école en critiquant l'idéologie méritocratique qu'elle perpétue. Cette critique est également présente chez Forquin (1982) qui recense différentes études statistiques et qualitatives menées à travers plusieurs pays qui font ressortir le lien entre l'appartenance sociale et la réussite ou l'échec scolaire. Enfin, on la retrouve plus récemment chez Glass & Nygreen (2011) qui remettent en question le discours *College for All* aux États-Unis en affirmant qu'il ne remédie en rien aux inégalités sociales liées à la classe et à la race. Tous ces ouvrages amènent à penser qu'il existe une ou des cultures au sein des milieux populaires qui influenceraient l'apprentissage en milieu scolaire.

2.1.2 Culture populaire, analphabétisme et langage

En ce qui concerne les personnes peu alphabétisées, si des similarités culturelles apparaissent quant à leurs origines sociales, elles se retrouvent aussi dans ce qui permet de les désigner comme analphabètes, soit l'absence de pratique courante de lecture et d'écriture dans leur vie. Villepontoux (2001) parle d'une culture de l'oral – en opposition à une culture écrite – qui ferait que les personnes analphabètes entretiendraient un rapport différent au monde. Pour l'auteur, la culture écrite construirait un monde en soi au plan cognitif, un monde plus distancié parce qu'appréhendé à partir de l'écrit, une codification de signes abstraits qu'il faut maîtriser avant d'en accéder aux sens. La culture orale, en opposé, construirait un rapport réel, plus direct et immédiat au monde avec un langage de proximité qui valide ou réfute les échanges dans l'instant. Ces différences sont aussi présentes chez Ong (2005) qui consacre son ouvrage *Orality and Literacy* à démontrer comment l'écriture transforme nos façons de penser. Il analyse entre autres les différences entre les cultures orales et écrites à propos des moyens qu'ils utilisent pour transmettre leurs savoirs. Pour Villepontoux (2001) et Ong (2005), le langage a un rôle à jouer dans la préparation à des modes de pensée de la culture écrite.

S'il est possible de faire des distinctions entre les différents modes de pensée qui

peuvent exister entre les cultures orales et les cultures écrites, peut-on affirmer qu'il existe une culture analphabète? C'est la question posée par Brunetière et al. (1990) dans une démarche de recherche-action qui tente d'identifier des traits communs entre les personnes illettrées, en les comparant aux personnes lettrées. Ils tentent ainsi de cerner des différences culturelles en définissant ce qu'ils entendent par culture comme « l'ensemble de manières de faire, de sentir et de penser » (1990, p.208). À travers les discours des personnes analphabètes à propos de leur histoire de travail, de leur scolarité, de leur représentation de la lecture, de l'écriture et du calcul et en étudiant la manière dont ils structurent leurs discours, Brunetière et al. (1990) tentent de saisir comment s'articule la culture des personnes analphabètes dans différentes facettes de leur vie. Cette étude avance que « les distinctions entre les modes de discours et à travers eux les modes de pensée des classes populaires et des classes moyennes peuvent être rapportées à la distinction illettré/lettré » (Brunetière et al., 1990, p.203) en ce qui concerne différentes façons de structurer le discours. Brunetière et al. (1990) font ainsi le lien entre classes populaires et analphabétisme. Sans pour autant dire que l'un amène à l'autre, ils identifient des éléments communs.

Wagner (1984) établit aussi un lien entre les classes sociales et l'analphabetisme en soulignant l'importance de l'oralité dans la culture des milieux populaires où l'écriture, n'occupant qu'un rôle limité, n'est pas le seul mode d'accès à la connaissance. C'est pourquoi l'auteur propose d'étudier « les pratiques de lecture et d'écriture dans le contexte plus global de la communication entre les milieux populaires et les autres groupes sociaux » (Wagner, 1984, p.91). Les liens existant entre les façons de communiquer, les groupes sociaux et les pratiques de lecture et d'écriture sont aussi soulignés par Hauteceur qui demande à ce qu'on situe : « l'analphabetisme dans un complexe de rapports au langage, à la langue dominante et à l'écriture, rapports déterminés avant tout par les positions de classes » (1980, p.12). L'auteur ajoute que :

[...] c'est dans le sous-prolétariat urbain et rural que les chances de connaissance pratique de l'écriture normative sont les moins élevées, parce que l'héritage linguistique est un héritage déterminant que l'école n'a, en général, pas le pouvoir ni la fonction réelle de modifier (1980, p.12).

Pour Bourdieu et Passeron (1970), Hauteceur (1980) et Hicks (2001), le système scolaire, parce que conçu pour les classes moyennes et supérieures, exige des classes populaires une plus grande adaptation, voire même une forme d'acculturation où l'apprenant doit

nier sa propre culture. À ce sujet, Hautecoeur (1980) et Bourdieu et Passeron (1970) parlent du niveau de langue utilisé à l'école et comment celui des classes populaires est constamment « corrigé » par les enseignants. Cela amène à supposer que plus l'écart est grand entre la langue écrite et la langue parlée et plus l'apprentissage de l'écriture demande des efforts supplémentaires. À ce sujet, Brunetière et al. font remarquer que « la structure de la langue orale dans une société de l'écrit est plus ou moins assujettie aux normes de l'écriture et se différencie de la structure de la langue orale d'une société sans écrit » (1990, p.211). Pour Villepontoux (2001), les enfants provenant d'un milieu familial caractérisé par une culture écrite sont, et ce, dès leur plus jeune âge, exposés à une langue parlée qui est très près de la structure linguistique de l'écrit.

Hicks (2001), en étudiant la formation des pratiques de littératie chez de jeunes enfants de la classe populaire, reconnaît que le langage fait effectivement partie du processus d'acculturation par lequel passent ces enfants dans leur intégration au système scolaire. Cependant, il s'agit pour l'auteure d'un élément parmi plusieurs autres qui entrent en ligne de compte. Dans une approche où elle envisage les littératies en termes de pratiques sociales, Hicks (2001) soulève les contradictions entre les formes de littératies apprises et valorisées dans le milieu familial et celles de l'école. Dans l'étude de cas de deux jeunes enfants, Laurie et Jake, elle identifie différentes manières de faire et de penser développées au sein du milieu familial qui compliquent leur adaptation aux pratiques scolaires. Pendant la maternelle, l'empreinte culturelle des deux enfants ne nuit en rien à leur adaptation, en raison du cadre flexible dans lequel se développent les apprentissages. C'est plutôt pendant la première année, qui est axée sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, que les deux enfants commencent à éprouver des difficultés. En effet, la première année instaure un cadre plus rigide avec des exercices qui ne permettent plus aux enfants de choisir leurs activités et qui leur demandent de se comporter dans l'espace de la classe d'une manière bien précise, par exemple en restant assis. De plus, une structure littéraire à laquelle les enfants ne sont pas exposés dans leur milieu familial est imposée aux récits dans les exercices d'écriture et de lecture dirigée. Hicks fait ressortir en quoi la structure de l'école ne constitue pas un cadre pédagogique qui répond aux besoins d'autonomie et d'apprentissage dans l'action de Jake, ni aux préoccupations de Laurie quant à la précarité économique de sa mère monoparentale et au rôle de grande sœur qu'elle doit par conséquent assumer au sein de sa famille. L'étude de Hicks fournit une analyse de classe qui met en relation l'appartenance à une classe sociale et l'environnement scolaire. Elle conclut que le système scolaire, en imposant des pratiques sociales qui sont étrangères aux enfants qui n'appartiennent pas aux classes moyennes et supérieures, contribue à la perte

de motivation chez les apprentis lecteurs et lectrices. Elle suggère ainsi une plus grande ouverture de la part des enseignants quant à différentes manières de faire, de penser, d'être et de raconter.

En somme, une approche socioculturelle de l'éducation permet de voir plus loin que l'idéologie méritocratique qui perpétue l'idée que l'éducation égalise les chances de réussite et qu'il suffit de travailler fort pour y arriver. Cette façon de penser l'éducation ne fait que reposer la réussite scolaire sur des capacités individuelles, alors que différents facteurs sociaux entrent en jeu lorsqu'il est question de réussite et d'échec scolaire. Ne pas prendre en considération l'influence que peuvent avoir différents facteurs sociaux sur l'apprentissage, constitue, à mon avis, une approche réductrice qui peut porter préjudice aux personnes peu scolarisées et plus particulièrement à celles peu alphabétisées, en envoyant le message que leur incapacité d'apprendre à lire ne soit que le fruit d'un manque d'aptitude ou de volonté ou qu'elle soit signe de paresse. J'é mets ici l'hypothèse que cette idéologie peut contribuer à l'internalisation de l'échec individuel chez les personnes analphabètes et peut avoir des conséquences négatives sur leurs apprentissages subséquents en tant qu'adultes. En remettant en question cette idéologie, il devient possible de privilégier une approche qui s'intéresse à la culture des apprenants et qui explore les causes de l'alphabétisme en termes de structures sociales et non en termes de tare individuelle. En admettant que la notion de culture de classe soit à la fois complexe, controversée et difficile à cerner (Brunetière et al. 1990), elle n'en demeure pas moins une avenue intéressante à explorer dans un contexte de groupe où des personnes analphabètes partagent des conditions de vie, des origines sociales et des expériences éducatives similaires. Freire définit la culture comme « l'ensemble cohérent de réponses qu'un groupe humain spécifique donne aux défis qui lui sont lancés par son environnement » (Freire dans Humbert, 1987, p. 288). Cela correspond à la définition de McLaren qui spécifie que cet ensemble cohérent de réponses est constitué d'« un ensemble de pratiques, d'idéologies et de valeurs à partir desquelles différents groupes donnent sens au monde » (2003, cité dans Lenoir et Lizardi, 2007, p.21). Et Lenoir et Lizardi (2007) ajoutent à cela que :

[...] la culture n'est pas seulement une manière de vivre, mais une pratique sociale différenciée constitutive des rapports sociaux et, par là, des rapports de pouvoir qui s'expriment sur le plan des classes sociales, du genre, de la religion, des races, etc. (p. 21).

Cela mène à supposer qu'il existe non seulement un ensemble cohérent de réponses propres aux personnes qui n'ont pas nécessairement accès aux savoirs sacralisés par l'écrit, mais aussi

des pratiques sociales qui les positionnent de manière spécifique dans les rapports sociaux. Même s'il est difficile de se prononcer avec certitude sur l'existence d'une culture commune aux personnes analphabètes, il devient encore plus difficile d'ignorer toutes les distinctions identifiées dans les études mentionnées (Brunetière et al., 1990; Filion, 2005; Fijalkow, 1990; Ong, 2005). Dans un contexte pédagogique, de telles spécificités culturelles doivent être prises en considération. En supposant qu'il existe une culture pédagogique autre, celle de l'apprenant qui, pour diverses raisons et conditions de vie, n'a pas appris à lire et à écrire, mais qui a tout de même appris, les questions suivantes peuvent émerger : quelles seraient ses manières d'apprendre? Et qu'est-ce qui peut être fait afin de créer un environnement d'apprentissage qui répondrait à ses manières d'apprendre?

2.2 AXES THÉORIQUES

Ce projet de recherche, tant dans ses intentions, son intervention pédagogique, sa méthodologie que son contexte d'élaboration, est influencé par l'approche d'éducation populaire telle qu'élaborée par Paolo Freire (1970). Cette influence est aussi accompagnée d'autres fondements théoriques, jugés complémentaires, qui orientent l'intervention pédagogique, la méthodologie, les orientations de recherche, ainsi que l'analyse et l'interprétation des données. L'intervention pédagogique est menée dans un cadre d'alphabétisation populaire, où est expérimenté un amalgame de trois formes de pédagogie soit : l'éducation populaire (Freire, 1970), la proposition pédagogique théorisée par Rancière (2004) à partir de l'expérimentation de Jacotot et la pédagogie autogestionnaire telle qu'expérimentée et documentée par Lourau (1971).

2.2.1 Pédagogie de conscientisation

La pédagogie élaborée par Paolo Freire est avant tout une éducation politique. Freire envisage l'éducation comme un moyen de transformation sociale. À cet effet, il développe sa pédagogie de conscientisation qui consiste à générer par le dialogue les apprentissages nécessaires à une prise de conscience des structures productrices d'inégalités sociales qui placent une partie de la population en situation d'oppression. Cette prise de conscience se fait dans une approche dialogique où l'expérience, la culture et les savoirs des apprenants alimentent la réflexion et l'action qui serviront à libérer non seulement les opprimés, mais également les oppresseurs, de leur oppression. En effet, pour Freire, la relation entre opprimés

et oppresseurs est un cercle vicieux qui doit être brisé parce qu'il déshumanise autant l'opprimé que l'opprimeur. La prise de conscience doit amener l'opprimé à « éliminer la pensée qu'Être, c'est ressembler à l'opprimeur » (1983, p.22). Pour être libres des structures d'oppression, les opprimés doivent être les instigateurs de leur libération. Eux seuls peuvent être les maîtres d'oeuvre d'un changement social qui améliorera leurs conditions de vie.

La pédagogie de conscientisation vient de la pensée que l'éducation a un rôle à jouer dans un processus de libération. Elle reconnaît que l'éducation joue un rôle dans la préservation et la promulgation de relations de pouvoir inégales entre opprimés et oppresseurs en maintenant le statu quo dans la transmission des valeurs et de la culture des oppresseurs. Une des prémisses de la pédagogie de conscientisation est que l'éducation n'est jamais neutre. Elle doit donc être comprise comme une pratique sociale avec des implications politiques. Si Freire développe cette pédagogie, c'est qu'il voit en l'éducation le pouvoir de perpétuer les inégalités sociales, mais aussi celui de les enrayer. Il s'intéresse d'abord au matériel pédagogique utilisé pour alphabétiser les plus pauvres. Dans ce matériel sont dépeintes des réalités qui n'ont rien à voir avec celles des paysans analphabètes. Par le biais du matériel pédagogique, la culture de l'opprimeur est transmise à l'apprenant comme si celui-ci n'était qu'un récipient vide dans lequel il fallait transmettre les bons savoirs et la bonne culture. Freire voit dans cette approche un prolongement des rapports de domination sociale et dénonce cette forme d'éducation en la qualifiant de bancaire. Le concept de l'éducation bancaire réside dans la relation pédagogique qui existe entre l'enseignant, celui qui sait, et l'élève, celui qui ne sait rien. L'enseignant dépose, à l'image des dépôts à la banque, des savoirs dans la tête des apprenants considérés comme des récipients vides.

En réponse à l'éducation bancaire, Freire crée la pédagogie de conscientisation. Celle-ci est basée sur le rapport dialogique pouvant exister entre l'apprenant, l'enseignant et le monde qui les entoure. Elle se pratique auprès des populations marginalisées qui, regroupées et avec l'aide d'un facilitateur, identifient des problèmes qu'ils ont en commun, mais aussi le pouvoir collectif qu'ils ont d'agir sur ces problèmes. Elle est appelée pédagogie de conscientisation parce qu'elle réside dans la prise de conscience que la situation vécue n'est pas nécessairement l'ordre naturel des choses et qu'elle peut être transformée. L'éducation nourrit alors le rapport dialogique entre action et réflexion. En effet, il s'agit d'une praxis où la prise de conscience doit être accompagnée d'une action de transformation sociale dans le but d'améliorer les conditions de vie des opprimés. Un souci de cohérence est présent dans la praxis pédagogique où la forme d'éducation ne doit en aucun cas reproduire les relations de

pouvoir qu'elle met au jour et sur lesquelles elle agit dans le but de les abolir.

Cette forme d'éducation est d'abord pratiquée au sein des cercles de cultures mis sur pied par Freire. Il s'agit de groupes de discussion qui amènent ceux qui y participent à créer des thèmes-générateurs, formulés à partir de leur réalité et de leur façon de nommer et de lire le monde. À partir de ces thèmes-générateurs, sont identifiées des situations limites dans lesquelles on peut lire une forme d'exploitation. L'éducateur, qui facilite alors la discussion, doit amener les participants à dépasser la situation initiale et à en faire une lecture critique.

L'alphabétisation peut faire partie de la démarche où les thèmes-générateurs sont aussi l'occasion de lire le monde et les mots. L'approche dialogique, chez Freire, valorise les savoirs de l'apprenant en lui permettant par le dialogue de partager ses expériences de vie, ainsi que sa compréhension du monde. Il devient alors aussi enseignant et l'enseignant devient alors aussi apprenant. Cette pratique demande de l'enseignant une ouverture à l'autre, mais aussi à d'autres savoirs et à d'autres cultures qu'il doit considérer comme égales.

Des critiques de différents ordres peuvent être apportées par rapport à l'approche freirienne. Parmi ces critiques, certaines soulèvent des problèmes d'ordre théorique dans les fondements d'une théorie de la libération. À cet effet, Glass (2001) fait ressortir une incohérence entre la vocation d'humanisation que Freire (1970) attribue à l'existence humaine et l'historicité dans laquelle il positionne la capacité de l'existence humaine à lutter et à transformer son histoire et sa culture. Glass (2001) argue que ce qui est problématique dans la pédagogie des opprimés est que Freire (1970) fait preuve d'universalisme en enracinant l'existence humaine dans ce qu'il définit comme une vocation d'humanisation. En effet, même si Freire remet en question la nature comme déterminant des conditions sociales de la vie, il amène en contrepartie une ontologie déterministe dans laquelle il avance que l'être humain ne peut Être qu'en étant libre de toutes formes d'oppression. Même si Glass est d'avis que cette contradiction affecte les bases mêmes de la pédagogie freirienne et que celles-ci doivent être revisitées, il est aussi d'avis que la proposition de Freire pour une pédagogie de libération est toujours pertinente.

Cette incohérence soulevée par Glass (2001) est non sans importance. Toutefois, en ce qui concerne ce projet de recherche et l'utilisation d'un cadre conceptuel inspiré de Freire (1970), cette incohérence n'invalide pas une tentative de pratique de l'éducation libératrice. En effet, même si une approche universaliste quant à la nature de l'être humain peut être remise en question, cette conception est ancrée dans un idéalisme dont Freire ne se cache nullement en plaçant la pédagogie comme le véhicule de l'espoir (2004). Ceci étant dit, il existe d'autres

aspects dans la pensée de Freire, plus pragmatiques que philosophiques, qui doivent être abordés afin de mieux comprendre les raisons qui m'amènent à faire appel à d'autres penseurs, tels que Rancière (2004) et Lourau (1971), afin de pallier certaines limitations de l'approche freirienne. Les deux aspects auxquels Freire ne répond pas touchent tous deux aux origines de la démarche de conscientisation, soit la conscientisation de l'éducateur et le point de départ de la relation dialogique.

Le rôle de l'éducateur est central dans l'oeuvre de Freire. La pédagogie des opprimés est bel et bien une remise en question du statut sacralisé de l'éducateur en tant que transmetteur de connaissance. Freire (1970) s'efforce de proposer un tout autre modèle pédagogique afin de résoudre la contradiction entre le maître et les élèves et ainsi servir la cause de la libération. Pour ce faire, il propose une co-construction de la connaissance qui se fait dans le dialogue entre enseignant et apprenants où l'enseignant devient apprenant parmi les apprenants. Malgré tous les efforts déployés par Freire pour redéfinir le rôle de l'éducateur et instaurer une relation égalitaire entre enseignant et apprenant, le rôle de l'éducateur, même s'il est parfois apprenant, demeure occupé par une seule personne préalablement désignée pour remplir ce rôle. Ainsi, dans la proposition théorique de Freire, une tension demeure quant à la désignation de la personne qui remplit le rôle de l'éducateur et de son statut. Cette tension n'est pas ignorée de Freire lui-même (2004) qui tente d'y répondre en reconnaissant l'éducateur comme il est, différent des apprenants, d'une culture et bien souvent d'une classe différente, ce qui contribue à le positionner en situation de connaissance et par le fait même de pouvoir. Freire apporte une mise en garde concernant les problèmes qui peuvent surgir dans une pratique éducative d'abord basée sur des relations inégales entre enseignant et apprenants et c'est pour cette raison qu'il propose une approche d'éducation dite démocratique.

Le concept de fausse conscience se retrouve à la fois chez les opprimés et les oppresseurs. Bien que Freire (1970) aborde le concept de fausse conscience du point de vue de l'enseignement, en démontrant comment cette fausse conscience peut faire de la relation pédagogique une reproduction des rapports de domination, il n'aborde pas la fausse conscience concernant l'éducateur en contexte de pédagogie de conscientisation. Si tous dans la relation d'oppression, autant opprimés qu'opresseurs, sont animés par une fausse conscience de la réalité qui les aliènent dans une dynamique malsaine d'exploitation qui est déshumanisante, alors qu'en est-il de l'éducateur conscientisant? Plusieurs questions peuvent être posées à son sujet. L'éducateur conscientisant a-t-il été préalablement libéré de sa fausse conscience avant d'être en mesure de faciliter une démarche de conscientisation? Et si tel est le cas, par quel

processus?

Freire est vague quant au stade de conscientisation préalable ou nécessaire à l'éducateur pour occuper son rôle. Par contre, il laisse entendre que la conscience ne se développe pas du jour au lendemain et qu'il semble en exister différentes formes et différents stades. Il semble que l'éducateur n'est pas nécessairement libéré de sa propre aliénation, puisque Freire avance à quelques reprises que l'éducateur se conscientise lui aussi pendant la démarche avec les autres participants. Il donne aussi des exemples de différentes pratiques à la fois éducatives et politiques dans des contextes de défense de droits, qui démontrent que l'éducateur, même s'il est conscient des situations d'oppression, n'est pas conscientisé quant à sa propre approche avec le peuple parce qu'il reproduit un rapport de domination en imposant son programme de libération des masses, sous prétexte qu'il sait ce qui est bon pour tous. Freire (2004) est conscient du danger des intellectuels voulant libérer la classe ouvrière et le prolétariat et met en garde à ce sujet. Il mentionne qu'il est préférable que l'éducateur provienne autant que possible de la même culture et classe sociale que les apprenants, mais cela, admet-il, n'est pas toujours possible.

Cela étant dit, rien n'est précisé sur le processus de libération de l'éducateur ni sur sa condition au moment où il entreprend son rôle. Par contre, il apparaît qu'une certaine prise de conscience semble déjà être amorcée chez l'éducateur par le simple fait qu'il accepte de s'ouvrir à une pratique éducative autre, puisque probablement conscient des rapports de pouvoir entre enseignants et apprenants. L'éducateur accepte ainsi de reconsidérer le rapport pédagogique dans une perspective dialogique où il démontre alors une volonté et une ouverture aux savoirs des autres, un désir de transformation sociale, et ce, même si cette transformation pourrait se solder en une perte de ses propres privilèges. Cependant, une question demeure : qu'est-ce qui fait qu'une personne plutôt qu'une autre se retrouve dans le rôle de facilitateur de prise de conscience? Est-ce simplement dû à un statut professionnel (d'éducateur) ou s'agit-il plutôt de posséder un savoir en lien avec la démarche en question? Comme Freire admet que tous possèdent des savoirs, lequel ou lesquels de ces savoirs positionnent l'éducateur dans son rôle?

Des critiques de Freire remettent complètement en cause l'approche freirienne en disant que le point de départ de la conscientisation de l'opprimé réside en quelque chose d'extérieur aux situations d'oppression qui a pour rôle de pointer du doigt aux opprimés les situations d'oppression. Une telle critique ne tient pas compte du pouvoir collectif d'une telle démarche et démontre une incompréhension de ce que Freire entend par la relation dialogique. Pour Freire,

personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les humains se libèrent ensemble. La critique que j'avance par rapport au vague entourant le statut et le processus de conscientisation du facilitateur n'est pas de cette nature. Je suis plutôt du même avis que Freire sur la possibilité libératrice d'une telle démarche, mais aussi sur le fait qu'il existe des statuts, des conditions sur lesquels est basée l'attribution des rôles dans la démarche de transformation sociale et que cette attribution des rôles ne peut que provenir de la situation d'oppression que la démarche tente de transformer. Il s'agit là d'un paradoxe que Freire reconnaît, mais sans le présenter comme un problème à résoudre.

Le deuxième problème qui peut être soulevé à propos du rôle de l'éducateur concerne les tensions qui peuvent exister entre des volontés contradictoires et la façon dont celles-ci sont négociées entre l'éducateur et les apprenants. À ce sujet, des pédagogues freiriens (Rocha-Schmid, 2010), des méthodes construites à partir de l'approche freirienne (Archer & Cottingham, 2012) et Freire (1983) lui-même mettent en garde contre l'imposition d'objectifs déjà formulés avant d'amorcer la démarche de conscientisation, ce qui viendrait en contradiction même avec l'approche. En effet, c'est le processus dialogique qui doit amener à la formulation des objectifs à atteindre et à l'identification des situations limites sur lesquelles les participants décideront d'agir. Malgré l'élaboration des objectifs d'apprentissage et de lutte dans le rapport dialogique, la prise de conscience de la déshumanisation dans laquelle les rapports d'exploitation positionnent les individus/communautés demeure le premier objectif sous-entendu. Freire admet lui-même que cet objectif n'est pas nécessairement désiré par l'opprimé qui, malgré des conditions de vie difficiles, peut quand même trouver rassurant de penser qu'il ne peut en être autrement. Il s'agit en fait de la fausse conscience qui attribue la fatalité à la condition d'opprimé. Et c'est le premier rôle de l'éducateur de remettre en question cette pensée fataliste, que ce soit ou non la volonté des apprenants d'en faire autant. Cela revient à la critique de Glass (2001) concernant la nature ontologique posée par Freire où la conscientisation est nécessairement orientée vers la vocation d'humanisation. En effet, pour Freire (1970), être humain c'est être libéré de toutes formes d'oppression, mais, paradoxalement, cette libération se fait dans une pensée déterministe qui elle, ne laisse pas la liberté d'être autrement.

2.2.2 Le maître ignorant et l'égalité des intelligences

Le deuxième axe théorique qui inspire la présente expérimentation est basé sur *Le maître ignorant* (2004) de Jacques Rancière. Cet ouvrage a comme point de départ le concept « d'égalité des intelligences » qui signifie que tous les êtres humains ont la capacité d'apprendre, de comprendre et d'enseigner. Selon cette perspective, il est possible d'apprendre

sans qu'il y ait une parole du maître explicateur par laquelle le savoir est simplifié pour l'élève. Rancière (2004) remet en question le bien-fondé du modèle pédagogique traditionnel où le maître décortique un savoir destiné à l'élève et décide à quel moment l'élève est prêt à recevoir et à comprendre telle ou telle partie du savoir. Pour Rancière, cette approche pédagogique est non seulement moins efficace qu'on le prétend, mais pire encore, elle nuit à l'émancipation intellectuelle. Afin d'appuyer sa proposition pédagogique, Rancière se sert de l'exemple d'un enseignant belge, Jacotot, lecteur à l'université de Louvain, qui se fait approcher par un groupe d'étudiants flamands qui veulent suivre les cours de Jacotot, mais qui ne parlent pas le français. Jacotot, également enseignant de français, décide de donner à ces étudiants le défi d'apprendre une langue étrangère par eux-mêmes avec une édition du livre *Télémaque* écrit en français et accompagné d'une traduction flamande. Par le défi que représente pour les étudiants de comprendre et de résumer *Télémaque* en français, Jacotot veut prouver que la volonté des étudiants de suivre ses cours est le déterminant principal de leur apprentissage, et non son enseignement. L'expérience est concluante et au bout de quelques semaines, les étudiants finissent par s'exprimer clairement avec une syntaxe correcte en français, sans l'intervention de Jacotot pour leur expliquer la grammaire. L'apprentissage de *Télémaque* devient donc un incontournable moyen d'arriver à une fin, celle d'assister aux cours de Jacotot.

Pour Rancière (2004), l'élément important dans cette expérimentation est que Jacotot élimine toute transmission par la parole du maître explicateur à ceux qui ne savent pas. Rancière donne deux hypothèses qui poussent Jacotot à mener cette expérimentation. La première est qu'il croit que les étudiants ont les mêmes chances que lui de comprendre un texte dans une langue étrangère parce qu'il les considère d'intelligence égale. La deuxième est que l'apprentissage des étudiants se verra renforcé par le contexte démocratique dans lequel il émerge. Pour l'auteur, la parole du maître explicateur, en donnant le pouvoir au maître d'expliquer dans sa méthode pédagogique l'objet d'apprentissage, nuit non seulement à l'apprentissage, mais, encore pire, à l'émancipation intellectuelle de ceux qui apprennent en les abrutissant et en annihilant leur propre volonté de comprendre. Rancière décrit le principe de l'explication comme étant une méthode qui part du simple pour se rendre au complexe, de la partie au tout, ce « qui permet au maître de transmettre ses connaissances en les adaptant aux capacités intellectuelles de l'élève et de vérifier si l'élève a bien compris ce qu'il a appris » (p.16). Ce principe de l'explication est renommé par Rancière le principe de l'abrutissement car, pour l'auteur, « expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut le comprendre par lui-même » (2004, p.15).

Ce qu'il y a d'innovateur dans la proposition pédagogique de Rancière est qu'en se débarrassant de la parole du maître explicateur, il veut démontrer que le meilleur enseignant est celui qui ne connaît pas ce qu'il enseigne. Le maître, en ignorant l'objet d'apprentissage, ne peut nuire à l'émancipation intellectuelle de celui qui apprend parce que comme il ne sait pas, il ne peut simplifier. Par le fait même, le maître ignorant ne peut interférer avec ses explications entre la volonté de l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Une telle proposition est provocatrice pour la pensée en éducation parce qu'elle remet en question une composante centrale en pédagogie : les explications de celui qui sait.

Dans l'exemple de Jacotot, ce dernier n'intervient pas dans l'apprentissage du français des étudiants puisque ce sont les étudiants entre eux qui s'enseignent une langue qu'ils ne connaissent pas. Cependant, Jacotot n'est pas complètement évacué de la situation d'apprentissage puisqu'il en fait tout de même partie, et ce, de deux façons. La première est que ses cours à l'Université de Louvain sont le but premier qui pousse les étudiants flamands à apprendre le français. Il fait ainsi partie de la motivation des étudiants à apprendre. La deuxième est qu'il est celui qui propose le parcours d'apprentissage que les étudiants devront suivre, soit la compréhension du *Télémaque*. Le rôle de Jacotot est alors d'exposer un problème à résoudre et de mettre à la disposition un moyen pour y arriver, mais sans plus d'intervention. L'idée du maître ignorant est des plus intéressantes dans une perspective démocratique de l'éducation où les apprentissages se forment et se développent dans des relations égalitaires, surtout dans un contexte d'éducation aux adultes où les apprenants n'ont nul besoin de se sentir infantilisés par la parole du maître explicateur.

Une critique qui peut être soulevée à propos du maître ignorant (2004) est que Rancière résume l'apprentissage à trois composantes : l'apprenant, sa volonté d'apprendre et le contenu. Pourtant, l'exemple dont il se sert pour illustrer son point, soit l'apprentissage d'une langue étrangère, implique nécessairement une quatrième composante qui est l'interaction avec d'autres parlant la langue ou, du moins, tentant de la parler. Même si les étudiants de Jacotot démontrent, après l'étude de *Télémaque*, une bonne maîtrise de la grammaire française à l'écrit, cette maîtrise de l'écrit doit aussi se transposer dans un acte de communication, puisque le but de cet apprentissage est d'être capable de suivre le cours de Jacotot, donc de comprendre ce qui est dit, mais possiblement aussi communiquer avec Jacotot. Toutefois, la communication avec les autres, ou du moins entre apprenants, que l'on peut présumer nécessaire dans l'apprentissage d'une langue, est un aspect complètement négligé par l'auteur. Si Rancière aborde les effets négatifs que peut avoir l'interaction entre le maître et l'élève sur

l'apprentissage, il n'aborde pas la façon dont l'interaction entre apprenants intervient dans la formation des apprentissages. Dans l'exemple des étudiants de Jacotot, il est sous-entendu que ceux-ci s'apprennent le français entre eux, mais rien n'est mentionné concernant la manière dont ces interactions entre maîtres ignorants ont contribué à leurs apprentissages. Rancière se concentre sur l'abolition de la parole du maître explicateur, ce qui est cohérent avec son argumentation pour l'émancipation intellectuelle, mais n'aborde pas la possibilité d'autres formes de parole qui peuvent émerger des maîtres ignorants.

2.2.3 De Freire à Rancière

L'émancipation est un concept central autant chez Freire (1970) que chez Rancière (2004). Tous deux envisagent l'émancipation comme un état humain qui doit être atteint, retrouvé ou préservé. Il existe des similarités entre les deux penseurs dans les liens qu'ils font entre la pédagogie et l'émancipation : tous deux dénoncent une forme de pédagogie dominante qui nourrit un état de servilité qui empêche l'émancipation. La parole du maître explicateur chez Rancière est comparable avec l'éducation bancaire critiquée par Freire, en ce qu'à travers ces deux processus, des savoirs de celui placé en position de savoir sont déversés à l'élève placé en position d'ignorance. Les deux penseurs dénoncent également les relations de pouvoir qui existent entre le maître et l'élève. Aussi, ils placent le potentiel des apprenants au centre des apprentissages, et ce, chacun à leur manière. On le retrouve chez Rancière dans le concept de « l'égalité des intelligences » et chez Freire dans une éducation qui a comme point de départ l'expérience vécue et la culture de l'apprenant. La distinction majeure entre Rancière et Freire est que Rancière se débarrasse du maître et de la parole du maître explicateur tandis que Freire le transforme en facilitateur qui doit se faire véhicule de la conscientisation.

Pour Freire, l'apprentissage est constitué de quatre éléments : un sujet qui est aussi un agent, une personne qui apprend et qui en apprenant enseigne aussi, un objet à être connu et une méthode par laquelle l'enseignant approche le contenu et agit comme médiateur entre le contenu et l'apprenant. L'éducation se pratique dans un équilibre entre ces quatre composantes. Tandis que pour Rancière, l'apprentissage peut se résumer en trois pôles : l'apprenant, le contenu et la volonté de l'apprenant d'apprendre le contenu. L'enseignant n'est pas pour Rancière une composante essentielle à l'apprentissage puisque pour l'auteur, les apprentissages se font de façon naturelle depuis la naissance sans l'intervention de quiconque. Aussi s'oppose-t-il à toute méthode pédagogique qu'il qualifie de méthode de contrôle. L'apprentissage est pour Rancière un processus de résolution des problèmes qui sont posés par l'environnement ou par d'autres personnes et qui deviennent des situations d'apprentissage.

L'approche par problème fait aussi partie de l'approche freirienne, à la différence que Freire entrevoit l'éducateur comme celui qui pose les problèmes, tandis que pour Rancière, c'est la vie qui devient elle-même un problème à résoudre; l'apprenant n'a nullement besoin de quelqu'un pour formuler ou reformuler le problème. Il qualifie même d'abrutissante la médiation de quelqu'un qui intervient à l'aide d'explications entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. Pourtant, chez Freire, l'accompagnement et la médiation du facilitateur entre le contenu et l'apprenant sont fondamentaux. Il existe un équilibre que l'éducateur doit avoir entre deux extrêmes : l'autoritarisme et le laisser-aller total. Dans une approche dialogique, l'apprenant ne doit pas être laissé à lui-même, l'éducateur doit être là pour demander « pourquoi les choses sont ainsi? » jusqu'à ce que l'apprenant apporte lui-même les réponses. Seuls les opprimés sont en droit d'apporter des réponses et des solutions à leurs problèmes et cela se fait de façon collective et avec un accompagnement. Le rôle de médiateur est aboli par Rancière, bien que l'exemple de Jacotot laisse penser que celui-ci n'est pas totalement absent de la situation d'apprentissage et qu'il y joue en quelque sorte un rôle de médiateur.

La question du savoir est aussi une divergence majeure entre les deux penseurs, une divergence également liée au rôle qu'accorde Freire à l'éducateur. Comme mentionné précédemment, il existe une zone grise par rapport à l'éducateur chez Freire, non pas quant à son rôle, très bien défini par Freire, mais plutôt par rapport à sa prise de conscience. Freire dit que le facilitateur se conscientise lui aussi pendant la démarche, mais dans l'amorce de la démarche, l'éducateur est présumé conscientisé un tant soit peu parce qu'il a une connaissance que les apprenants n'ont pas. Et c'est cette connaissance, qui peut être la lecture et l'écriture dans le cas de l'alphabétisation de conscientisation ou encore la connaissance des rapports de domination existants, qui le place dans son rôle d'éducateur qui doit amener les apprenants à dépasser leur connaissance de la situation initiale. Une citation de Freire, tirée de *Pedagogy of Hope* (2004), fait voir comment l'auteur envisage l'éducateur comme détenant, au-delà de sa capacité de facilitation, un contenu qui devra être appris des apprenants :

Ainsi, un cours de physique sera un échec, à moins que l'enseignant connaisse la physique. On n'enseigne pas ce que l'on ne connaît pas. Cependant, dans une perspective démocratique, on ne peut enseigner ce que l'on connaît sans, premièrement, savoir ce que ceux à qui l'on enseigne connaissent et le degré de connaissance qu'ils possèdent; et deuxièmement sans respecter cette connaissance. On doit commencer par ce qui est implicite dans la lecture du monde de ceux qui sont sur le point d'apprendre ce

que celui qui connaît va leur enseigner. (p.113)⁸

Même si Freire donne de la légitimité aux savoirs des apprenants dès le début de la démarche dialogique, il n'en demeure pas moins qu'une hiérarchie des savoirs est sous-entendue, puisque c'est toujours le développement de la conscience critique, initié par l'éducateur, qui constitue l'apprentissage vers lequel la démarche mène.

En somme, pour Freire, l'éducateur détient un savoir et l'éducateur et son savoir sont indispensables à la relation pédagogique, tandis que pour Rancière, l'éducateur et son savoir ne sont pas essentiels à l'apprentissage. C'est justement sur cette divergence que Rancière apporte un éclairage nouveau dans une perspective de démocratisation des savoirs. L'approche freirienne peut laisser perplexe quant à une prémisse de départ qui s'impose d'elle-même : celle de la conscientisation par rapport aux oppressions vécues par les apprenants. Cette conscientisation doit passer par une médiation entre l'apprenant et le monde, mais aussi par une facilitation qui instaure un premier rapport dialogique entre l'apprenant et le monde. Pour Rancière, personne n'a besoin de facilitateur. Les individus peuvent penser eux-mêmes leur oppression et par conséquent s'en libérer eux-mêmes. C'est bien au contraire l'enseignement de l'enseignant qui contribue à maintenir l'idée qu'on a besoin de l'autre pour s'émanciper. Même si Freire dénonce le mythe de l'incapacité naturelle des masses, il est difficile d'affirmer qu'il adhère à une égalité des intelligences dès le départ. En présentant les oppresseurs et les opprimés comme déshumanisés et devant être conscientisés avant d'en arriver à leur vocation humaine, l'égalité des intelligences devient difficile à envisager comme une prémisse de départ, mais devient plutôt un idéal à atteindre tant pour les oppresseurs que pour les opprimés. La prémisse de départ chez Freire est qu'Être c'est être libre de toute oppression. Tandis que Rancière place l'égalité des intelligences comme un point départ et affirme que ce qui y fait obstacle nuit à l'émancipation des individus, en tant qu'êtres intelligents. Néanmoins, Rancière aborde la question de l'égalité des chances comme influençant les possibilités de développer son plein potentiel et reconnaît ainsi des disparités dans la manifestation du concept d'égalité des intelligences. Par contre, il ne faut pas confondre égalité des chances et égalité des intelligences et Freire et Rancière s'accordent sur ce point. Ainsi, les deux penseurs offrent deux perspectives de l'émancipation avec différents points d'ancrage. Freire est d'abord un pédagogue et c'est dans un cadre pédagogique qu'il apporte une perspective révolutionnaire

⁸ Traduction libre de : « So will a physics course fail unless the teacher knows physics. One does not teach what one does not know. But neither, in a democratic perspective, ought one to teach what one knows without, first, knowing what those one is about to teach know and on what level they know it; and second, without respecting this knowledge. One begins with that which is implicit in the reading of the world of those about to learn what the one about to teach knows. » (p.113)

d'une éducation qui se veut émancipatrice, tandis que Rancière est un philosophe qui veut déconstruire le cadre pédagogique à des fins d'émancipation. Dans une perspective qui remet en question la valeur accordée au savoir détenu par l'éducateur et qui s'intéresse aux savoirs des apprenants, non seulement comme un point de départ d'une démarche dialogique, mais comme porteurs d'autres savoirs, la proposition pédagogique de Rancière apporte une avenue intéressante d'expérimentation en complémentarité avec une approche freirienne.

2.2.4 Pédagogie autogestionnaire

Un troisième axe théorique est inspiré de René Lourau (1971), un des instigateurs de la pédagogie autogestionnaire issue d'un groupe de sociologues qui s'inscrivent dans un courant de pensée appelé l'analyse institutionnelle. Dans les années 60, Lourau publie plusieurs écrits d'analyse institutionnelle portant sur la pédagogie. En 1963, il développe une pédagogie autogestionnaire dans une expérimentation qu'il mène avec sa propre classe de lycéens âgés de 15 à 16 ans. Pendant des mois, Lourau abandonne le rôle traditionnel de l'enseignant et donne à ses étudiants la responsabilité de gérer la classe et les apprentissages. Il documente le processus dans lequel peu à peu sa classe devient autonome et lui-même de moins en moins interventionniste. De cette expérience émergent des résultats intéressants, non seulement sur l'apprentissage des lycéens de la matière à l'étude (la littérature française), mais aussi sur le fonctionnement démocratique et social d'un groupe. Cette expérience permet à Lourau de réfléchir sur son rôle d'enseignant et d'observer ses étudiants dans d'autres rôles que celui d'apprenants passifs. Par cette expérimentation, Lourau, tout comme Freire et Rancière, place non seulement l'apprenant au cœur de ses apprentissages, mais lui en donne la responsabilité totale. Il s'agit aussi d'une pédagogie qui met l'accent sur les interactions sociales et leur impact sur les apprentissages. L'expérimentation de Lourau peut inspirer une forme d'éducation démocratique où des décisions relatives à la logistique de l'organisation des apprentissages doivent être prises collectivement.

2.2.5 Éducation libératrice, émancipatrice et autogérée

Dans les trois formes pédagogiques décrites précédemment, se retrouvent des tentatives d'éliminer la relation de pouvoir existant entre le maître et l'élève. Chez Freire, une attention particulière est portée à la relation de pouvoir entre le maître-alphabétiseur et les apprenants, parce que le maître est à la fois représentant et émanation des pouvoirs dominants dans l'acte d'alphabétisation. Freire critique le matériel pédagogique servant à alphabétiser (abécédaires et manuels) qui reflète et transmet la culture dominante de l'époque, soit la culture industrielle des

milieux urbains et des classes moyennes et supérieures, une culture inconnue des apprenants qui sont des paysans des milieux ruraux. C'est pourquoi il propose une approche dialogique qui prend comme point de départ le savoir des apprenants et qui construit des mots-générateurs de sens pour eux. Dans cette démarche, le maître-alphabétiseur est transformé en facilitateur qui amorce un dialogue visant une prise d'une conscience critique chez les apprenants vis-à-vis de leurs conditions de vie. Pour Rancière, la justification de l'existence d'explications par l'enseignant est due au culte que l'on voue à l'inégalité des intelligences. En refusant l'égalité des intelligences, on abrutit l'élève par la subordination de son intelligence à celle du maître explicateur. Ce qui amène Rancière à affirmer que le maître qui ignore ce qu'il enseigne est en fait le meilleur pédagogue. Lourau, quant à lui, ne se contente pas d'affirmer, il expérimente le ou plutôt les maîtres ignorants, en laissant ses étudiants s'enseigner à eux-mêmes la littérature française. Dans son expérimentation de pédagogie autogestionnaire, Lourau fait taire le maître, c'est-à-dire lui-même, pour constater les capacités de ses étudiants à s'enseigner eux-mêmes, éliminant ainsi la relation de pouvoir entre le maître et les élèves, mais observant toutefois d'autres dynamiques de pouvoir s'installer entre les élèves nouveaux maîtres.

Le rôle de l'éducateur proposé par Freire est à reconsidérer, dans la perspective de proposer une éducation complètement démocratique, qui ne subordonne pas les savoirs des apprenants à celui de l'éducateur. La proposition de Rancière est à cet effet intéressante : elle permet de reléguer au second plan le rôle de l'éducateur avec ses savoirs de lecture et d'écriture et de laisser aux apprenants la prise en charge du contenu d'apprentissage et de la conception pédagogique, et ce, pour donner naissance à d'autres savoirs pédagogiques. Ainsi, les apprenants sans connaissances pédagogiques préalables, mais mus par la volonté de partager leurs savoirs, se retrouvent à s'enseigner entre eux non seulement leurs savoirs, mais aussi les approches pédagogiques les plus susceptibles de soutenir leurs apprentissages. Cette expérimentation se déroule dans un cadre d'alphabétisation populaire, où l'aspect collectif de construction des savoirs doit être pris en considération. Comme Rancière n'aborde pas les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage possibles dans un groupe, la pensée de Lourau quant à l'autogestion des apprentissages en situation de groupe devient à cet effet complémentaire du concept du maître ignorant.

À partir de ces trois formes d'éducation, ce projet de recherche, situé dans un contexte d'alphabétisation populaire, tente de mettre de l'avant la culture des apprenants en partant de leurs savoirs, tout en mettant en scène des pratiques pédagogiques autogestionnaires qui donnent aux apprenants le choix des savoirs et la responsabilité de les partager. L'approche

dialogique de Freire est préservée, mais le rôle pédagogique de l'éducateur est redéfini. Le maître-alphabétiseur est alors relégué au second plan pour laisser la place aux savoirs des apprenants. Les apprenants sont invités à décider ce qui est à enseigner et à apprendre, comme suggéré par Rancière et Lourau, et ce, tant dans le partage de leurs savoirs que dans la création d'un nouveau modèle éducatif. Ainsi, les apprenants développent par eux-mêmes un savoir qu'ils ignorent : le savoir pédagogique.

2.3 REVUE DE LITTÉRATURE

La justification d'un projet de recherche-action ne réside pas dans la littérature. Le point de départ d'une telle intervention est une connaissance locale et un besoin identifié par les acteurs locaux. Les changements structurels auxquels font face les organisations qui pratiquent l'éducation populaire, et particulièrement l'alphabétisation populaire, amènent les praticiens à se questionner sur l'influence de tels changements sur leurs pratiques. La collaboration entre le milieu de pratique et la recherche universitaire devient alors une opportunité de réflexion. Cette réflexion peut être alimentée par le processus de recherche, qui crée à son tour de la connaissance, une connaissance produite dans une dynamique d'action et de réflexion. Ce projet de recherche-action est une suite logique à mon projet de maîtrise qui avait fait le constat que l'autorité de l'animatrice en animation sociale influence de façon négative la lecture critique des apprenants (Dahl, 2010). À la suite de ce constat, il semblait pertinent de tenter d'éliminer le rapport d'autorité entre l'animatrice et les apprenants. Bien que ce projet de recherche émerge de l'expérience du milieu et d'une étude précédente, une exploration de la littérature sur l'alphabétisation populaire dans d'autres contextes pratiquant une pédagogie freirienne alimente la réflexion de ce processus de recherche.

2.3.1 La recherche en alphabétisation populaire

Depuis l'émergence des groupes d'alphabétisation populaire, différents types d'études ont été menées par les groupes eux-mêmes ou lors de partenariats entre le milieu communautaire et les universités. Par exemple, Wagner (1975), à la fois chercheur et impliqué dans le processus de création de la première expérience d'alphabétisation populaire au Québec, fait état des différentes formes d'alphabétisation qui ont été pratiquées avant d'en arriver à une alphabétisation de conscientisation dans le quartier ouvrier de Pointe-Saint-Charles. Filion (2005), animatrice en alphabétisation populaire et chercheuse, analyse les pratiques de ses

pairs pour y constater les différentes pratiques de domination culturelle utilisées par les animatrices en alphabétisation auprès des apprenants. Elle soulève alors des questionnements sur l'impact que peuvent avoir ces processus d'insertion culturelle sur les pratiques démocratiques des groupes d'alphabétisation populaire.

Les groupes d'alphabétisation populaire produisent leurs propres recherches afin d'informer sur leurs pratiques et répondre aux besoins de leur milieu. Le Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles s'intéresse à l'influence des facteurs émotifs des apprenants sur leurs apprentissages (Roy, De Coster, Drolet et Sfriso, 2001). Le Centre d'activités populaires et éducatives de La Tuque expérimente les cercles de paroles pour une pratique d'alphabétisation populaire ancrée dans la culture des apprenants autochtones (Centre d'activités populaires et éducatives, 2010). Le Centre de lecture et d'écriture (CLÉ) analyse les besoins de son quartier en matière d'alphabétisation (Duval, 2002) et se penche sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les pratiques d'un groupe d'alphabétisation populaire (Quenneville, 2001). Le regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) produit également sa recherche afin d'en apprendre plus sur les enjeux auxquels font face les groupes d'alphabétisation populaire. Ils abordent ainsi l'accueil de personnes immigrantes analphabètes (Lefebvre, 2009), mènent des enquêtes auprès des groupes d'alphabétisation populaire (Nombré, 1997) et posent même un regard critique sur leur regroupement en étudiant les dynamiques entre les personnes peu alphabétisées et leurs instances démocratiques (Filion, Duval, Guberman et St-Germain, 2003).

Parmi ces études du milieu, on retrouve également des collaborations entre le communautaire et des étudiantes chercheuses en travail social ou en éducation qui font de la recherche en vue de rédiger des mémoires de maîtrise. Sériès (2012) étudie les conditions qui favorisent une plus grande participation aux assemblées générales de la part des apprenants qui sont membres des organisations d'éducation populaire. Francke (2005) expérimente l'approche de l'autobiographie avec des personnes en démarche d'alphabétisation. Certaines chercheuses à la maîtrise s'intéressent à l'appropriation de l'écrit. Crête (2008) étudie comment l'apprentissage des TIC influence le développement de la lecture et de l'écriture chez les personnes analphabètes. Nazon (2007) étudie l'impact des pratiques d'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit du point de vue des formatrices. Il y a dans toutes ces études un souci d'impliquer les acteurs en alphabétisation dans le processus de recherche et de diffuser les résultats de recherche dans le milieu.

La recherche servant d'outil de réflexion sur les pratiques dans le but de les améliorer est

si présente en alphabétisation qu'à partir de 1978, Jean-Paul Hautecoeur met sur pied les séminaires *Alpha* qui réunissent tous les deux ans divers acteurs en alphabétisation tant locaux qu'internationaux dans le but de partager leurs recherches et de faire le pont entre praticiens et chercheurs. Hautecoeur publie ainsi des recueils de textes tirés des communications présentées lors de ces séminaires. Ces publications, regroupées sous le titre *Alpha*, suivi de l'année pendant laquelle a lieu le séminaire, sont diffusées et soutenues par le ministère de l'Éducation du Québec et l'UNESCO. Dans ces séminaires, divers types de recherches menées dans des contextes d'alphabétisation populaire sont présentés. Le séminaire *Alpha 80* est d'ailleurs consacré entièrement à l'alphabétisation populaire. Hautecoeur (1980) y donne quelques exemples de projets pilotes dans lesquels des pratiques de conscientisation sont expérimentées dans le cadre de partenariats entre les commissions scolaires et des organisations citoyennes.

Se retrouvent parmi ces exemples des succès, mais également des expériences moins réussies qui exposent les difficultés auxquelles fait face une pratique d'alphabétisation à contre-courant. Hautecoeur (1980) analyse comment le projet pilote du Comité du Peuple, un organisme volontaire de services aux assistés sociaux, a fini par perdre de vue ses objectifs initiaux dans une expérience de partenariat avec la commission scolaire. Au départ, le Comité du Peuple avait envisagé pour sa population peu alphabétisée et vivant de l'aide sociale un projet d'alphabétisation déscolarisant où il n'y aurait pas de professeurs, pas de classes, ni de rôles étrangers au quotidien des apprenants. Cette étude est pertinente parce qu'elle démontre comment un discours d'alphabétisation axé sur la méthode pédagogique a fini par reléguer au second plan ceux qui étaient désignés comme les « moniteurs organiques », des personnes prestataires d'aide sociale faisant partie du Comité du Peuple, pour laisser toute la place aux enseignants engagés par la commission scolaire. Dans cette dynamique de coanimation, même si la commission scolaire avait reconnu l'importance symbolique de préserver les moniteurs organiques parce qu'ils facilitaient le recrutement des personnes prestataires d'aide sociale pour la démarche d'alphabétisation, le rôle de médiateurs culturels, que jouaient les moniteurs organiques entre les apprenants et les enseignants, ne dépassait pas la sphère du recrutement et était peu exploité dans l'enseignement. Hautecoeur (1980) conclut que si les moniteurs organiques ont été relégués au second plan pour laisser la place aux enseignants, c'est que l'accent était d'abord mis sur la technique pédagogique que seuls les enseignants possédaient. Pour Hautecoeur (1980), les problèmes d'incompréhension entre enseignants et apprenants dus à leurs différences culturelles n'auraient pas dû être perçus comme ayant peu d'importance, parce que ces différences culturelles font partie des facteurs entourant les difficultés scolaires vécues par les personnes peu alphabétisées. À la suite de cette étude, Hautecoeur

recommande qu'« une étude du Québécois de milieu populaire devrait être à la base de tout projet d'alphabétisation au Québec. Ceci nous obligerait à composer des textes à partir du langage même des gens » (1980, p. 21).

Le choc des cultures est un enjeu en alphabétisation, autant entre animatrices et apprenants (Filion, 2005), entre enseignants et milieu populaire (Hauteceur, 1980), qu'entre des personnes analphabètes immigrantes et leur terre d'accueil. Mindy (1984) et Villefranche-Brès (1984) présentent leur approche en alphabétisation de conscientisation auprès de populations issues de l'immigration haïtienne. Dans les deux cas, l'alphabétisation se fait en créole afin de rester près de la culture des apprenants et de mettre en valeur cette culture. Comme le souligne Mindy (1984), la scolarisation en français en Haïti fait partie du processus d'exclusion culturelle parce qu'il est à la source de l'analphabétisme chez les paysans. Ces derniers ne connaissant pas le français, qui est un des vestiges de la colonisation et l'apanage des classes supérieures, ils se retrouvent ainsi devant de grandes difficultés linguistiques dès le début de leur scolarisation. C'est pourquoi le Centre N-A Rive et le Centre Alpha de la Maison d'Haïti de Montréal ont décidé d'alphabétiser en créole les immigrants haïtiens issus des milieux paysans, et ce, même en milieu francophone québécois, afin de ne pas reproduire le rapport d'aliénation qui a été vécu par les apprenants. De plus, au Centre Alpha de la Maison d'Haïti, l'alphabétisation se fait entre femmes. L'apprentissage du code écrit se fait à partir des enjeux auxquelles font face les femmes haïtiennes, comme les droits au travail et la santé des femmes et des enfants (Villefranche-Brès, 1984).

Le souci de respecter la culture des apprenants se retrouve aussi en Belgique dans un projet de formation-action où l'on s'intéresse à sensibiliser divers acteurs sociaux : bibliothécaires, syndicalistes, infirmières, éducatrices à la petite enfance, etc., à divers types de communication et de non-communication avec différentes populations exclues (Arrijs, 1992). Ce faisant, ce projet de formation-action ne tente pas de former ou de réformer les personnes peu scolarisées à communiquer autrement, mais plutôt de former les acteurs de la communauté afin qu'ils démontrent plus d'ouverture envers différentes façons de communiquer et qu'ils puissent ainsi réinventer de nouvelles stratégies de communication (Arrijs, 1992).

2.3.2 Recherche-action en alphabétisation populaire

Dans une volonté de faire de la recherche qui permet de réfléchir sur des pratiques tout en respectant différentes particularités culturelles, il semblerait que la méthodologie de recherche-action est une approche privilégiée par les organisations d'alphabétisation.

Premièrement, parce qu'elle permet une collaboration entre chercheuses et praticiennes susceptible d'enrichir la réflexion. Deuxièmement, parce qu'il s'agit d'une méthodologie flexible qui peut faire le pont entre différentes cultures en innovant sur le plan de stratégies de communication et de recherche. Ceci rend possible un partage de savoirs entre participants, praticiennes et chercheuses.

Au Royaume-Uni, le groupe *Research and Practice in Adult Literacy (RaPAL)* mène des projets de recherche participative en étroite collaboration avec des praticiens en alphabétisation. Pour Barton (1990), la méthodologie de recherche-action participative est appropriée parce qu'elle permet à la fois aux chercheurs et aux praticiens d'étudier la littératie dans son contexte. Le groupe RaPAL a mené et accompagné différents projets de recherche participative dans lesquels ils ont fait collaborer chercheurs, praticiens et apprenant en alphabétisation. Barton (1990) cite en exemple différents projets en alphabétisation où les acteurs de la recherche ont collaboré de différentes façons avec divers degrés d'implication. Dans le *Blackfriars Literacy Scheme*, apprenants et enseignants se sont questionnés sur la signification du « droit de regard des apprenants » en revisitant ce qu'ils entendaient par la participation des apprenants à l'élaboration des contenus d'apprentissage. Au *National Federation for Voluntary Literacy Schemes*, les apprenants ont créé différents outils de cueillette de données pour connaître l'opinion des apprenants sur leurs services d'alphabétisation. Le *Lewis Cohen Urban Studies Centre* a quant à lui fait appel à des personnes peu alphabétisées pour analyser et faire des recommandations sur la documentation du service de logement afin de rendre la documentation plus compréhensible et pour faciliter les demandes d'information à l'oral. Les projets du RaPAL sont caractérisés par différents modes de participation des acteurs à l'intérieur ou à l'extérieur des centres d'alphabétisation, mais ils sont toujours menés dans un cadre d'exploration des enjeux liés à la littératie.

Dans un rapport rédigé pour le gouvernement canadien sur la nécessité de faire de la recherche en milieu d'alphabétisation, Hauteceur (1991) suggère d'adopter une approche collaborative comme cadre de recherche. Plus spécifiquement, il propose d'utiliser une méthodologie de recherche-action. En effet, il semblerait que la recherche-action soit une méthodologie appropriée pour permettre au milieu de s'étudier par lui-même ou encore en collaboration avec la recherche universitaire. En alphabétisation populaire se retrouvent de nombreux exemples d'utilisation de cette méthodologie et un large éventail d'aspects explorés par les groupes et les chercheurs. Certaines études servent à dresser un portrait de la population ciblée par un groupe d'alphabétisation populaire ou encore du milieu dans lequel

évolue l'organisation afin de mieux adapter les pratiques d'alphabétisation et les techniques de recrutement d'apprenants. Par exemple, Boucher (1999) dresse un portrait sociodémographique des jeunes analphabètes du quartier Centre-Sud ainsi que des organismes jeunesse oeuvrant dans le quartier. Cette étude a pour but de développer différentes pratiques qui sont adaptées à une population jeunesse, mais aussi de solliciter la collaboration d'autres organisations auxquelles les jeunes font appel. Poisson (1999) cherche à dresser un portrait de la population analphabète fréquentant les quartiers du Sud-Ouest de Montréal, en allant à la rencontre des gens dans la communauté. Les données qu'il recueille et analyse servent à mieux connaître les habitudes de vie des personnes analphabètes dans ces quartiers afin de développer de nouvelles pratiques de recrutement en alphabétisation.

Il existe aussi des projets de recherche-action menés à l'intérieur des groupes et s'intéressant à l'apprentissage. Dans un cadre de méthodologie participative, le Centre d'activités populaires et éducatives (2010) étudie l'utilisation des cercles de parole dans les pratiques d'alphabétisation populaire auprès d'une population autochtone. Drolet et De Coster (2001) se servent de la recherche-action pour discuter de l'impact des facteurs émotifs sur l'apprentissage des adultes. Auzou, Pruneau, Vautour, Liboiron et Prévost (2010-2011) observent les stratégies utilisées par les adultes en résolution de problèmes environnementaux. Desmarais, Boyer et Dupont (2005) s'intéressent aux récits de vie qui racontent le processus d'appropriation de la lecture et de l'écriture par de jeunes participants vivant avec des difficultés de lecture et d'écriture. Ils comparent ces récits de vie avec ceux des animatrices en alphabétisation afin de dégager l'influence du vécu sur le développement de la lecture et de l'écriture. De Coster (2002) documente une expérimentation avec des logiciels éducatifs en alphabétisation et laisse une grande place aux réflexions des participants à propos de leur expérience avec les logiciels. Toutes ces études soulignent en quoi une méthodologie de recherche-action est adéquate au contexte d'alphabétisation populaire. Drolet et De Coster (2001) s'appuient sur le *Guide méthodologique de la recherche en alphabétisation* (Coulombe et Roy, 2000) pour décrire la recherche-action comme la rencontre des deux mondes qui lie le « travail théorique à la pratique, la réflexion à l'action », et ce, « dans un échange réciproque et équitable de savoir » (p.5). Ainsi, cette méthodologie permet de garder une cohérence entre le processus de recherche et la philosophie d'une approche d'alphabétisation de conscientisation.

2.3.3 Les littératies dans un contexte freirien

Plusieurs études empiriques portant sur des projets de littératie qui utilisent et interprètent l'approche freirienne dans différents contextes et de différentes façons ont été

menées, ici comme à l'international. Holzman (1988) avance que la pensée de Freire peut être divisée en deux contenus distincts : d'une part, l'éducation politique à des fins de transformation sociale, d'autre part sa méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture par les mots-générateurs. Pour Holzman (1988), cette division fait que des projets de littératie peuvent affirmer avoir une approche freirienne même s'ils ne se concentrent que sur la méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture élaborée par Freire (1970). Il existe une incompatibilité évidente entre la littératie envisagée comme une fin en soi et la littératie envisagée comme un véhicule de transformation sociale, c'est pourquoi cette revue de littérature ne se concentre que sur les projets de littératie qui portent une attention particulière aux relations de pouvoir engendrées par et dans l'apprentissage des littératies. Street (1984), dans un projet en Iran, documente les multiples façons par lesquelles les gens s'engagent dans des activités de littératies situées dans un contexte social donné. Il s'intéresse par la même occasion aux relations de pouvoir inscrites dans les littératies. Ce projet de recherche jette les bases de ce qu'on appelle les « nouvelles formes de littératies », un champ d'études qui prend en compte l'ancrage social et politique des littératies. Au Mexique, Mein (2010), dans une étude ethnographique où elle fait de l'observation participante avec des femmes dans des groupes d'économie, étudie les pratiques de littératies, et en particulier de numératie, au sein d'une organisation d'éducation populaire. Mein (2010) utilise une vision des littératies contingentes au contexte qui se rapproche de celle du projet de Street (1984). La perspective d'étude de Mein se veut critique parce qu'elle vise à s'éloigner de la vision de certaines organisations de développement international qui, même si elles sont étrangères aux situations vécues par les personnes, déterminent que la littératie est un besoin pour tous et un prérequis essentiel au développement économique, qui lui est perçu comme seul déterminant de l'amélioration des conditions de vie. Le projet des groupes d'économie de Mein fait contraste avec des projets de littératie menés dans des pays dits en voie de développement qui se concentrent sur les techniques d'acquisition de la lecture et de l'écriture (Holzman, 1988), au lieu d'observer et de reconnaître les activités de littératie déjà existantes. Ce projet s'inscrit dans une démarche d'éducation populaire puisqu'il reconnaît le pouvoir politique d'une littératie et analyse comment des femmes mexicaines peuvent prendre du pouvoir sur leur vie à travers des pratiques de littératie dans un contexte non formel. Plus près de chez nous, dans un contexte canadien, Taylor (2006) étudie les compétences de littératie liées aux médias chez des personnes analphabètes. Dans une perspective de littératies multiples, Taylor (2006) conclut qu'il existe une multitude de pratiques de littératies déjà présentes dans le quotidien des personnes analphabètes et que ces pratiques de littératie, même si informelles, sont à prendre en compte.

Étant donné que Street (2003) envisage les littératies comme socialement situées et comme un moyen de déchiffrer des systèmes de symboles précis et de communiquer à travers eux, il est à considérer que l'environnement culturel peut avoir une influence prépondérante sur l'émergence de nouvelles formes de littératie. Lorsque l'environnement culturel change, changent avec lui les systèmes de symboles et les diverses façons de s'y exprimer. Plusieurs projets de littératie naissent du besoin d'intégrer, dans une nouvelle culture, dans de nouveaux systèmes de symboles, des personnes immigrantes qui ne maîtrisent pas la langue de l'endroit où elles immigreront et parfois ne maîtrisent pas non plus la lecture et l'écriture dans leur langue maternelle. Dans une banlieue de Lisbonne, Azevedo & Gonçalves (2012) mènent un projet de recherche-action qui allie littératie et art auprès de femmes d'origine africaine : *Writing and Reading with Art* (WRAP). Cette recherche a pour but de développer des habiletés de littératie de base de personnes immigrantes faibles lectrices pour faciliter leur intégration culturelle et sociale. Le projet dit s'inspirer des travaux de Freire (1970) dans son approche pédagogique, mais semble aller à l'encontre de certains principes freiriens, et ce, pour deux raisons. D'une part, parce que les chercheurs sont ceux qui ont déterminé que les participantes avaient besoin d'aide dans leur vie de tous les jours et que l'apprentissage de la lecture était la forme d'aide dont elles avaient besoin. D'autre part, parce qu'ils n'ont pas tenu compte des possibles relations de pouvoir qui peuvent exister, à travers l'enseignement de la langue portugaise, entre des enseignants portugais et des apprenantes qui viennent pour la plupart des anciennes colonies portugaises (Cap-Vert, Guinée-Bissau) et qui parlent une version créole du portugais. Pour les chercheurs, il semble tout à fait freirien de développer des compétences de langue portugaise pour que les participantes s'intègrent au marché du travail de leur terre d'accueil, alors que les structures du marché du travail qui condamnent les femmes immigrantes à des emplois mal rémunérés ne sont pas remises en question. Même si l'art est un moyen intéressant de développer des compétences de littératie, la littératie est perçue dans ce projet de recherche comme un objectif à atteindre et non comme un moyen de prise de pouvoir sur sa vie. De plus, dans une perspective d'éducation avec des visées de transformation sociale, les mots-générateurs ne devraient pas être générés en dehors de leur contexte politique.

À London, Rocha-Schmid (2010) mène un projet de recherche dans un centre d'éducation aux adultes où elle prépare des parents immigrants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais à communiquer avec les enseignants de l'école de leurs enfants. Dans une démarche d'éducation populaire, elle travaille à développer chez un groupe de parents des compétences en langue anglaise qui sont requises afin de soutenir leurs enfants à l'école. Pendant plusieurs mois, elle enregistre ses interactions avec les participants afin d'en faire une

analyse de discours critique. Elle compare alors ses pratiques d'animation avec les notions de pédagogie participative de Freire (1970; 1985) et de Freire et Macedo (1995). Rocha-Schmid (2010) en conclut que ses valeurs de pédagogie freirienne ne s'incarnent pas toujours dans ses pratiques d'animation à cause des relations de pouvoir qui existent entre elles et les participants et de l'autorité qu'elle incarne dans leurs interactions. Pour la chercheuse, cette expérience démontre un point soulevé par Freire lui-même, voulant qu'il soit impossible d'avoir des pratiques pédagogiques totalement démocratiques quand une destination finale est déjà déterminée. Pour Rocha-Schmid, le besoin de la chercheuse de répondre à ses questions de recherche impose des orientations aux discussions de groupe, et ce, plus que ne l'aurait fait une facilitatrice désintéressée. Cette étude met en garde par rapport aux contradictions que peut comporter un double rôle de facilitatrice et de chercheuse.

Magro (2002-2003) étudie le rôle de facilitateur dans une forme d'éducation avec des visées de transformation sociale. À cet effet, elle interroge douze enseignants d'anglais langue seconde au Manitoba sur leur rôle d'éducateur. La perspective d'analyse de Magro (2002-2003) s'inscrit dans les cadres théoriques de Mezirow (2001) et de Freire (1970). Elle s'intéresse donc à la perception qu'ont les enseignants de leur rôle, en tant qu'agents facilitateurs de transformation en éducation. À partir d'entrevues semi-structurées, l'auteure dresse un portrait des enseignants selon ce qu'ils décrivent comme étant leur philosophie d'enseignement et selon la façon dont ils disent intégrer dans leurs pratiques éducatives des éléments de transformation. Cette étude donne quelques bonnes pistes en ce qui concerne l'auto-évaluation du rôle de celui qui enseigne dans une perspective freirienne. Elle ouvre la porte à des études de terrain pour observer les pratiques pédagogiques des enseignants qui voient leur rôle comme celui d'agent facilitateur de changement social.

L'approche freirienne est souvent utilisée dans des projets de littératie outre-mer. À travers trois projets de littératie menés dans des zones de conflit en Guinée, au Soudan et en Sierra Leone, McCaffery (2005) transpose le modèle freirien par le biais de la méthode *REFLECT* (Archer & Cottingham, 2012) pour entreprendre une démarche de reconstruction de la paix. La méthode *REFLECT* permet aux participants d'aborder des expériences douloureuses en lien avec les conflits armés. À partir de ces expériences, les participants peuvent envisager des solutions locales pour la reconstruction de leur communauté. McCaffery (2005) observe des effets positifs de la méthode sur les participants. C'est pourquoi elle en recommande l'utilisation dans des programmes de littératie avec visée de transformation sociale, afin que les personnes peu alphabétisées puissent contribuer de manière considérable à la reconstruction de la paix

dans leur communauté. Elle rappelle aussi l'importance des programmes d'éducation non formelle destinés aux adultes, qui sont souvent négligés par les organisations internationales, telle l'UNESCO, qui mettent davantage l'accent sur la littératie des jeunes qui sont la deuxième génération victime du conflit. Pour McCaffery, les adultes contribueront à la littératie de leurs enfants et ces programmes de littératie sont un bon véhicule vers une reconstruction du soi et d'une collectivité. L'étude de McCaffery fait écho à celle de Holzman (1988) qui dans une analyse des différentes approches du développement de la littératie à l'international chez les adultes, met en garde contre les croisades d'éradication de l'analphabétisme qui ne se soucient pas nécessairement des besoins prioritaires des communautés qui vivent dans des conditions de vie difficiles : pauvreté, conflits ou traumatisme post-conflit.

À la lumière de la littérature, il apparaît qu'une approche freirienne est par définition une approche qui permet de réfléchir sur les pratiques, qui sont elles-mêmes inscrites dans une dynamique entre l'action et la réflexion. D'ailleurs, il existe en alphabétisation populaire une tradition de recherche-action où le milieu collabore et participe à des projets de recherche. Cela démontre une volonté de la part des praticiens de réfléchir, d'expérimenter et de poser un regard critique sur leurs pratiques par le biais de la recherche. Ces études font aussi ressortir la coexistence d'une diversité d'enjeux et de visions dans la pratique de l'alphabétisation de conscientisation. Parmi les différents aspects de l'alphabétisation populaire qui ont été étudiés, plusieurs recherches se sont penchées sur l'approche pédagogique des animatrices, et ce, avec divers angles d'analyse, ou encore sur les modes d'apprentissage des participants, que ce soit dans leur démarche actuelle d'alphabétisation ou concernant leur vécu scolaire.

En dehors d'un contexte d'alphabétisation populaire, parmi les études menées dans des projets éducatifs inspirés de l'approche freirienne ou encore dans une perspective de littératies situées en contexte, certaines études portent sur les savoirs maîtrisés par les participants. Ces savoirs peuvent être visibles à travers les pratiques de littératies (Taylor, 2006) ou de numératie (Mein, 2010) des participants. Taylor (2006) et Mein (2010) ont en effet voulu mettre en valeur ces savoirs. Parmi les études qui portent sur l'alphabétisation populaire et celles sur les littératies, même si certains rapprochements sont faits entre les savoirs que possèdent les participants et leurs façons d'apprendre, il n'existe aucune étude empirique qui met les deux en relation. Le *Adult Math Project* (Lave, 1988), qui s'intéresse à la façon dont des compétences mathématiques que l'on croyait non maîtrisées peuvent se révéler maîtrisées une fois situées en contexte, est le genre d'étude qui est le plus près de faire ce rapprochement de façon empirique. Même si l'argument de Lave (1988) porte avant tout sur la validité de la vérification des

apprentissages, cette étude en dit plus sur le processus de décontextualisation des apprentissages utilisé en contexte scolaire, processus qui rend inaccessibles les apprentissages à ceux qui ne maîtrisent pas la culture scolaire. Il y a dans la plupart des études abordées précédemment un souci de comprendre différents savoirs et modes d'apprentissage. Par contre, aucune étude n'a jusqu'à maintenant exploré l'approche pédagogique des apprenants dans l'optique où celle-ci pourrait éclairer sur d'autres modes d'apprentissage et même de savoir pédagogique.

Outre l'alphabétisation populaire, l'oeuvre de Paolo Freire a sans conteste une immense influence sur des pratiques d'éducation holistique et démocratique destinées aux adultes, mais il existe autant d'autres mouvements éducatifs qui ont pris naissance dans divers coins du monde avec des buts semblables de prise en charge collective : *Antigonish Movement* en Nouvelle-Écosse (Jorgensen & Schwartz, 2012-2013), *Highlander Schools* aux États-Unis (Horton & Jacobs, 2003), le *Folk School Movement* au Danemark (Stewart, 1987) et les cercles d'étude en Suède (Rubenson, 2006), pour n'en nommer que quelques-uns. Ces mouvements d'éducation aux adultes ont vu l'apprentissage comme socialement situé et ont perçu l'éducation comme un moteur de transformation sociale. Plusieurs expérimentations effectuées dans divers contextes à partir de ces projets éducatifs et politiques ont été documentées dans des rapports de recherche auxquels il est possible de se référer pour comprendre en quoi ces formes d'éducation ont été des succès. La recherche, alliée à ces projets éducatifs, contribue non seulement à une meilleure compréhension de l'éducation aux adultes, mais permet aussi, aujourd'hui, d'imaginer la possibilité de créer et d'expérimenter de nouveaux cadres pédagogiques.

Cette étude tentera de contribuer à la littérature sur l'éducation aux adultes en expérimentant une forme d'éducation émancipatrice dans un contexte d'éducation populaire. Le déplacement du rôle de celui qui apprend à celui qui enseigne pourrait être comparable à une expérimentation comme celle de Lourau (1971), à l'exception que les participants sont dans ce cas-ci des adultes. Tel que le fait si bien remarquer Bélanger (2003) dans un projet d'éducation aux adultes en environnement, il existe une contradiction dans le fait d'enseigner une participation civique active à travers une transmission passive de connaissances. Cette contradiction est un enjeu important en alphabétisation populaire et ce projet tente d'en explorer quelques pistes de solution en créant un espace où peut se concrétiser une participation active des apprenants, non seulement par la prise en charge de leurs apprentissages, mais aussi par la valorisation des savoirs déjà maîtrisés. Cet espace de partage de savoirs permet de faire

vivre la culture de savoirs des participants afin d'observer leurs façons d'apprendre, mais surtout d'enseigner. Dans un tel contexte, une attention particulière doit être portée à la place accordée à la méthode pédagogique. L'étude de Hauteceur (1980) portant sur l'expérimentation avec les moniteurs organiques du Comité du Peuple est à ce sujet éclairante parce qu'elle met en garde contre une certaine rectitude que peut amener l'autorité de la méthode pédagogique sous prétexte qu'elle est la seule à engendrer des apprentissages. À cet effet, l'utilisation du concept du maître ignorant de Rancière (2004) permet de limiter les interventions de l'animatrice en alphabétisation en tant que parole du maître explicateur. Aussi, à l'instar de l'étude d'Arrijs (1992) qui voulait laisser la place à de nouvelles stratégies de communication, un langage pédagogique ne sera pas imposé et ainsi émergera peut-être un nouveau langage pédagogique, un langage qui soit ancré dans la culture des participants.

Dans ce chapitre, j'ai présenté une vision de l'éducation qui se veut à la fois sociologique et politique. À travers les concepts de classe et de culture et différentes visions d'auteurs qui se sont penchés sur la question, j'amène l'idée d'une possible incompatibilité entre certaines caractéristiques reliées à des cultures de classes ou à une culture de l'oralité et la culture scolaire. Cette idée me permet de jeter les bases d'un laboratoire de partages de savoirs pour y mettre en scène une culture pédagogique par et pour les adultes peu scolarisés des classes populaires. Si une telle culture prenait forme dans un contexte de partage de savoirs, à quoi ressemblerait-elle? Le chapitre 3 décrit comment un processus de recherche peut répondre à cette question par la mise en oeuvre d'un processus d'action et de réflexion en collaboration avec ce milieu.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE-ACTION

L'Alph@-lab est créé à partir d'une intervention de recherche dans laquelle est expérimenté le partage des savoirs des adultes en démarche d'alphabétisation. Par le biais du partage des savoirs de chacun, il est possible de valoriser les savoirs et la culture des personnes vivant avec des difficultés de lecture et d'écriture et par le fait même, de démontrer les différentes façons par lesquelles ces personnes contribuent au développement de la société, même si elles sont exclues du marché du travail. Le partage des savoirs est aussi l'occasion de se questionner sur les savoirs, sur la valeur qu'on leur attribue et sur la pédagogie de leur transmission. En donnant l'opportunité aux participants de choisir les savoirs qu'ils veulent enseigner et apprendre, qu'ils soient de l'ordre de la connaissance, du savoir-faire ou du savoir-être, ainsi que la responsabilité de préparer et d'organiser eux-mêmes les moments d'apprentissage de ces savoirs, l'Alph@-lab tente de redonner aux participants la prise en charge collective de leurs ateliers.

Ce laboratoire de partage de savoirs est en quelque sorte une réponse à l'exigence éducative qui pèse sur les personnes analphabètes. Il s'inspire d'un type d'organisation à la base de la création des groupes d'éducation populaire : les comités de citoyens. Il s'agit de se réapproprier l'éducation, non pas dans une vision où celle-ci est un prérequis à la participation citoyenne ou à la réinsertion socio-économique, mais davantage comme un moyen de redonner une légitimité citoyenne aux personnes faibles lectrices et vivant de l'assistance sociale, et ce, en démontrant leur capacité à s'éduquer et à juger des meilleurs moyens pour le faire.

Dans ce chapitre, j'explique la méthodologie de recherche utilisée et je présente la façon dont une méthodologie de recherche-action sert le propos de cette étude. Dans la première partie du chapitre, je présente les éléments entourant l'intervention de recherche : les orientations de la recherche, le terrain d'étude, les acteurs, l'éthique et les modes de cueillette de données. Dans la seconde partie du chapitre, je présente les processus d'analyse et d'interprétation des données ainsi que le processus de validation auprès des participants.

3.1 RECHERCHE-ACTION, PRAXIS ET ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Ce projet s'inscrit dans une tradition de recherche-action en alphabétisation populaire. La méthodologie de recherche-action a été choisie pour plusieurs raisons. Une de ces raisons est qu'elle s'intègre bien à un milieu d'alphabétisation populaire puisqu'elle partage les mêmes influences théoriques. En effet, la recherche-action et l'alphabétisation populaire comportent des éléments et des buts très similaires, ce qui assure une certaine cohérence entre la démarche de recherche et le milieu à l'étude. Hautecoeur (1991) et Desmarais et al. (2005) soulignent que la recherche-action vient de la praxis, concept élaboré par Paolo Freire (1983). La praxis réconcilie la dichotomie entre pratique et théorie en créant un cercle dynamique d'action, d'information et de réflexion. Dans ce mouvement de va-et-vient entre action, information et réflexion, la pratique et la théorie deviennent interdépendantes parce qu'elles se nourrissent mutuellement, l'une enrichissant l'autre. Bourassa, Bélair et Chevalier (2007), en remontant aux sources de la recherche-action, reconnaissent aussi les influences freiriennes dans l'élaboration de la méthodologie. Au chapitre 3 de la *Pédagogie des opprimés*, Freire (1983) expose sa méthodologie des « thèmes-générateurs », un processus qui est décrit comme un projet de recherche-action inscrit dans une praxis d'alphabétisation-conscientisation.

Dans mes travaux précédents (Dahl 2010; Dahl, 2012), j'expérimente cette méthodologie de recherche-action en contexte d'alphabétisation populaire et en conclus que l'alphabétisation populaire et la recherche-action proviennent toutes deux de la praxis, ce qui fait que cette méthodologie s'intègre très bien dans les principes éducatifs de l'alphabétisation populaire. Dans le cas où une volonté de collaborer avec le milieu dans un projet pédagogique réflexif est la prémisse de départ, la recherche-action est celle qui offre le plus de flexibilité en termes de collaboration dans la formulation des questions de recherche. La recherche-action n'est pas le type de méthodologie que l'on utilise une fois que l'on a formulé des questions de recherche. La problématique peut d'abord provenir du milieu et être ensuite redéfinie par tous les acteurs au cours du processus de recherche ou encore elle peut être proposée au milieu puis être ajustée selon ses besoins.

Ce projet de recherche vient à la fois de la volonté du milieu de réfléchir sur ses pratiques et de mon intérêt pour l'éducation des adultes en contexte d'alphabétisation populaire. Ainsi, la méthodologie de recherche-action avec son aspect collaboratif s'est imposée par elle-même. Dans une telle démarche, la chercheuse peut avoir des questions de recherche de départ. Cependant, la méthodologie, par sa praxis et son processus itératif, soumet ces

questions à des transformations qui engendrent la création de nouvelles questions. C'est pourquoi certains auteurs, comme Chevalier (communication personnelle, 16 octobre 2013), disent que la recherche-action est une méthodologie de données émergentes. J'ajouterais à cela qu'elle a comme point de départ le besoin de travailler sur une problématique de recherche en se posant collectivement, avec tous les acteurs du projet, les questions qui pourraient amener à des découvertes intéressantes pour tous. Ainsi, dans le cadre d'une telle méthodologie, il est de mon devoir de laisser une contribution qui est pertinente pour tous les acteurs, que ce soit un projet, une action ou encore des éclaircissements sur différents enjeux qu'ils jugent pertinents. De plus, le cadre de l'intervention et les modes de cueillette de données ne peuvent être imposés par la chercheuse. Ceux-ci doivent être décidés avec les participants, afin que chacun et chacune soient à l'aise d'explorer les questions qui les intéressent, et ce, dans un environnement de recherche adéquat pour tous. Dans ces conditions, ce mode de recherche comporte une part d'inconnu et de risque.

3.1.1 Orientations de recherche

Comme il s'agit d'une méthodologie de recherche-action, je parle ici d'orientations de recherche plutôt que de questions de recherche. Toute la pertinence de ce projet de recherche se résume en trois principaux pôles. À partir de ces trois pôles, j'ai formulé des questions de recherche de départ en gardant en tête que celles-ci pourraient être transformées au cours de l'étude. La formulation de ces orientations de recherche s'est faite à partir de mes champs d'intérêt de recherche, combinés à ceux des acteurs dans le projet. Dans le contexte d'une recherche doctorale, il est nécessaire de démarrer avec des questions préalables afin d'orienter l'intervention de recherche et la cueillette des données. De là l'appellation « orientations de recherche ». Le premier pôle qui oriente la recherche provient d'un besoin de réfléchir sur les pratiques d'alphabétisation populaire. Notre société est en transformation et ces transformations affectent la pratique de l'alphabétisation-conscientisation, tant dans la formation de base des personnes potentiellement exclues que dans le rôle militant d'une telle pratique éducative. L'animatrice du groupe à l'étude et moi, nous nous sommes posé la question suivante :

- Dans un tel contexte, quel devrait être le rôle d'une animatrice en alphabétisation populaire qui voudrait faciliter l'émancipation des participants?

Le deuxième pôle concerne le discours dominant sur l'analphabétisme qui place les savoirs lire et écrire comme des prérequis à la capacité citoyenne. Au regard d'un tel discours, l'animatrice et moi, nous nous sommes posé la question suivante :

- Comment les personnes faibles lectrices perçoivent leurs capacités et valorisent leurs propres savoirs?

Le troisième pôle concerne l'utilisation d'une approche pédagogique démocratique par le renversement des rôles de prise en charge et par la valorisation de la contribution sociale des personnes analphabètes par leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être. Dans cette expérimentation, l'animatrice et moi, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Quelles sont les approches pédagogiques utilisées par les participants?
- Quel est l'impact d'une telle démarche sur l'empowerment des participants?

3.1.2 Les acteurs

Le groupe d'alphabétisation populaire dans lequel l'étude est menée fait partie d'un grand centre communautaire qui transpose sa mission d'éducation populaire dans différentes activités : alphabétisation populaire, accueil des personnes immigrantes, loisirs pour les personnes à faibles revenus, sécurité alimentaire et défense de droits. Le secteur d'alphabétisation compte trois animatrices qui s'occupent de trois groupes d'apprenants adultes. Les groupes sont divisés en trois niveaux allant des plus faibles lecteurs aux plus avancés.

L'étude se déroule avec le groupe du niveau 3 dans lequel se retrouvent les apprenants les plus alphabétisés. Il est difficile de décrire exactement à quoi correspond le niveau 3 d'alphabétisation en matière de compétences de lecture, d'écriture et de calcul. Au sein d'un même groupe, la maîtrise de ces compétences peut grandement varier entre les participants. Il existe aussi des variations entre les degrés de maîtrise des différentes compétences. Par exemple, une participante peut être avancée en écriture et avoir de très grandes difficultés en lecture et vice versa. Il faut aussi mentionner que les groupes d'alphabétisation ne sont pas que formés à partir des compétences de littératie des apprenants. En effet, les besoins des apprenants et l'agencement des différentes personnalités au sein d'un même groupe sont aussi pris en compte étant donné que les apprentissages se font souvent à travers des processus collectifs.

Le groupe du niveau 3 est composé de treize adultes qui sont issus pour la plupart des classes populaires et vivent sous le seuil de la pauvreté. Les participants ont différentes origines : Québec, Haïti, Afrique du Nord et Amérique latine. Ce qui fait qu'il existe au sein du groupe une diversité ethnoculturelle. L'âge des participants varie entre 35 et 75 ans. Je ne possède pas de données en ce qui concerne le niveau de scolarité qui semble varier entre

chaque participant, mais je peux avancer qu'aucun n'a atteint l'équivalent du diplôme d'études secondaires. Même si le nombre d'années de fréquentation de l'école par les participants demeure inconnu (il se pourrait même que des participants n'y soient jamais allés), chacun a sa représentation personnelle de l'école, construite à partir de sa propre expérience en tant qu'élève, en tant que parent d'élève ou encore à travers les récits de son entourage ou des médias. Les participants ont donc tous, à divers degrés, une idée de ce qu'est l'école, de ce qu'on y enseigne, du rôle de l'élève et de celui de l'enseignant.

L'étude est menée en étroite collaboration avec Danielle Arcand, une animatrice qui travaille en alphabétisation populaire depuis une quinzaine d'années. Danielle est passionnée par son travail d'alphabétisation. Elle aime réfléchir sur sa pratique et relever de nouveaux défis. Elle a une approche de pédagogie par projet. Avec son groupe d'alphabétisation, elle a collaboré avec des artistes et des chercheuses sur plusieurs projets. Dans sa pratique, Danielle est une animatrice très organisée qui prépare ses ateliers en pensant à chaque détail. Toutefois, cette préparation ne l'empêche pas d'être flexible et de modifier en cours de route ce qu'elle avait prévu selon ce qui se passe pendant l'atelier. Danielle est à l'écoute des participants et a une bonne capacité d'adaptation qui lui permet de faire face aux imprévus ou encore pour répondre à ce qu'elle perçoit être les intérêts ou les besoins des apprenants. Elle porte une attention particulière à la compréhension des apprenants et est ainsi toujours prête à donner des explications supplémentaires, à reformuler ou encore à faire appel aux apprenants du groupe pour qu'ils s'apportent des explications entre eux. Elle encourage la prise de décisions de façon collective. D'ailleurs, l'organisation des ateliers se fait toujours en collaboration avec les apprenants.

En dépit de la flexibilité qu'a Danielle d'adapter son contenu d'animation aux besoins des apprenants et de la place qu'elle laisse à la prise de décisions collective, elle incarne tout de même une figure d'autorité. En effet, pour les apprenants, Danielle est l'animatrice d'alphabétisation, celle qui détient un savoir, celle qui détermine qui a une bonne ou une mauvaise réponse et celle qui assure la gestion de la classe. Il s'agit du rôle qu'on lui attribue, un rôle qui l'amène à décider des moments où les apprenants peuvent s'exprimer et à parfois adopter un ton directif lorsque ces derniers font des interventions qu'elle considère être hors sujet ou inappropriées. Elle décide ainsi de ce qu'il est convenu d'exprimer et de la manière de le faire. Danielle est consciente de la tension qui peut exister entre ce rôle d'autorité et la pratique de l'alphabétisation populaire. Comme elle a le désir d'innover afin d'améliorer sa pratique, Danielle envisage ce projet de recherche comme une occasion d'expérimenter de

nouvelles approches qui remettent en question certains aspects de son rôle d'animatrice.

En ce qui me concerne, moi la chercheuse, je peux dire que je m'intéresse à l'éducation des adultes dans une perspective de transformation sociale. Mes premiers pas dans le domaine de l'éducation aux adultes se sont fait en tant que praticienne. J'ai d'abord travaillé sur différents projets d'éducation aux adultes dans le milieu communautaire avant d'entreprendre des études supérieures sur le sujet. C'est par la voie du travail que j'ai d'abord connu l'éducation populaire. Ensuite, pendant mes études, j'ai pu développer une connaissance théorique de cette forme d'éducation. À la maîtrise, j'ai expérimenté une collaboration entre recherche et pratique à travers l'élaboration d'un premier projet de recherche-action en alphabétisation populaire. J'ai une bonne connaissance du terrain d'étude pour l'avoir déjà étudié, mais aussi pour y avoir travaillé et m'y être investie à titre de bénévole. Au cours de mes années d'implication, j'ai eu la chance de côtoyer un bon nombre d'apprenants en alphabétisation. Parmi ceux qui ont participé à cette étude, j'en connaissais déjà quelques-uns, entre autres deux participantes qui avaient pris part à mon projet de recherche de maîtrise. Ces deux participantes, familiarisées avec le processus de recherche-action, m'ont d'ailleurs aidée au moment d'expliquer aux autres participants en quoi consistait ma démarche de recherche.

Les acteurs qui participent à ce projet, tant les apprenants, l'animatrice et la chercheuse, y amènent des bagages diversifiés, dont différents bagages culturels avec des caractéristiques culturelles propres, entre autres reliées au rapport à l'écrit. À cela s'ajoute le fait que sept participants n'ont pas le français comme langue maternelle, sans qu'il soit néanmoins une langue étrangère pour certains d'entre eux qui viennent d'Afrique du Nord et d'Haïti. Comme mentionné par Hautecoeur (1980), différents héritages culturels peuvent demander des solutions différentes en alphabétisation. En ce qui concerne les personnes issues de l'immigration, les différences culturelles sont aisément admises, mais il semble plus difficile de les admettre quand il s'agit de personnes des classes populaires qui sont nées et qui ont grandi au Québec. Pourtant, il existe bel et bien une culture propre aux milieux populaires qui comportent aussi leurs particularités, particularités que l'on retrouve en contexte scolaire. Cela étant dit, tous les participants auraient en commun des éléments culturels qu'ils partagent en tant que non-lettrés, mais aussi en vivant en situation de pauvreté. En admettant que ces particularités puissent demander une adaptation, voire même un processus d'acculturation lorsqu'elles sont confrontées à un contexte d'apprentissage basé sur une pédagogie fortement influencée par l'écrit, il est tout à fait pertinent d'expérimenter la co-construction d'une culture pédagogique qui serait propre aux participants.

3.1.3 Éthique

Dans une méthodologie de recherche-action, il faut d'abord s'assurer que les acteurs ont non seulement envie de participer à un projet de recherche, mais qu'ils ressentent le besoin de prendre part à une telle démarche. La présentation du projet aux différents acteurs est donc une étape cruciale. L'animatrice et moi-même avons travaillé pendant quelques semaines à créer une ébauche du projet et une animation qui servirait de déclencheur afin de présenter le projet aux participants du groupe. Un atelier de trois heures a été consacré à la présentation du projet. Dans cet atelier, nous avons fait un jeu de rôle où nous avons utilisé la métaphore du guide et de l'aveugle pour introduire l'idée d'enseigner ce qu'on sait à quelqu'un qui ne sait pas. Dans un parcours à obstacles, les participants ont été tantôt guides, tantôt aveugles. Une discussion de groupe a suivi, dans laquelle nous avons fait un lien entre l'acte de guider et l'acte d'enseigner. Les participants ont alors démontré un grand intérêt à participer à un projet où ils guideraient, où ils enseigneraient ce qu'ils savent et où ils réfléchiraient sur comment ils s'y prennent pour être un bon guide pour celui qui apprend. L'animatrice et moi avons proposé de consacrer un atelier d'alphabétisation par semaine à ce projet de recherche, ce que les participants ont accepté en démontrant une grande motivation à prendre part à une telle aventure.

Cette étude est conforme au processus d'éthique des politiques des trois Conseils de la recherche menée avec des êtres humains. Elle a reçu l'accord des comités d'éthique de l'Université Concordia. Le consentement des participants à participer à une démarche de recherche a été demandé oralement à la suite d'une présentation sur les différents modes de cueillette de données, ainsi que sur la possibilité de contacter des personnes ressources afin de mettre fin à leur participation en tout temps. Les participants ont tous accepté de participer à cette étude. Le projet a été présenté de différentes façons aux participants et à quelques reprises, nous sommes revenus sur les objectifs entourant un tel projet de recherche à mesure qu'ils se précisaient. Voici un extrait d'atelier dans lequel l'animatrice en alphabétisation revient sur les objectifs du projet :

Danielle : On n'est pas une école. Moi, je ne suis pas une maîtresse d'école. On est dans un centre d'éducation populaire. Notre idée c'est que moi je suis à la même égalité que vous autres, vous êtes des adultes aussi fins et aussi intelligents que moi et vous en connaissez des choses, pis vous savez pas toute, pis il y a plein d'affaires que je connais pas. Donc moi aussi, je suis là pour apprendre, je suis là pour apprendre de vous, donc l'idée là-dedans, de l'expérience d'Audrey, c'est que elle, elle se dit : les autres adultes ils en ont des savoirs. Et moi j'ai ma manière de vous montrer. Ce que je vous montre,

c'est... Moi je suis bonne dans le français, je vous montre [le français]. Audrey, elle veut voir dans quoi vous autres vous êtes bons. Pis comment vous vous y prenez pour nous le montrer, quand vous avez à le montrer au monde. C'est ça qu'on fait, pis tous les mardis, chaque personne a la chance de montrer ce qu'elle sait bien faire, pis elle nous le montre à sa manière. Pis on regarde ce qu'on apprend là-dedans. Ça marche-tu?

3.2 INTERVENTION DE RECHERCHE

Pendant près de quatre mois, à raison d'un atelier par semaine, treize apprenants en alphabétisation, une animatrice et une chercheuse se sont réunis afin de cocréer l'Alph@-lab, un laboratoire de partage de savoirs. Dans cette expérimentation, les apprenants deviennent ceux qui enseignent. À travers l'enseignement de leurs savoirs, les personnes en démarche d'alphabétisation présentent à tour de rôle ce qu'ils savent et ce dans quoi ils sont bons et bonnes. Cette expérimentation permet de valoriser les savoirs et la culture de personnes marginalisées parce qu'étiquetées comme analphabètes, mais aussi comme vivant de l'aide sociale. En plus de mettre de l'avant des savoirs qui font partie de la vie des participants et qui sont autres que la lecture et l'écriture, le partage des savoirs est aussi l'occasion d'explorer les pratiques pédagogiques des personnes peu alphabétisées afin de mieux comprendre leur culture d'enseignement et d'apprentissage.

3.2.1 Les phases de l'Alph@-Lab

L'approche d'éducation populaire, s'apparente au *process approach to curriculum* de Jeffs & Smith (1999), où le curriculum est négocié avec les participants. La méthodologie de recherche-action cadre bien avec cette façon d'aborder la planification du programme pédagogique. Dans un tel processus de négociation avec les participants, il faut d'abord proposer une structure générale des ateliers afin d'envisager la faisabilité du projet et afin de répondre aux impératifs de la recherche doctorale. Par conséquent, une structure a été préalablement créée par l'animatrice et moi, sans la collaboration des participants. Il s'agissait d'un cadre très flexible que nous avons par la suite ajusté avec la collaboration des participants. Dès le premier atelier, cette structure générale des ateliers et un calendrier ont été négociés avec les participants. Cette structure sépare le projet en deux phases principales et offre divers moments où les participants peuvent décider de l'orientation du projet.

La phase I constitue une première exploration des partages de savoirs en mettant

l'accent sur ce que savent les participants. L'Alph@-lab a débuté avec différentes activités de groupe pour faire ressortir les capacités et les talents de chacun. Une liste de 67 savoirs a alors été compilée. Les participants ont ensuite décidé de la faisabilité et de la logistique des partages de savoirs selon trois critères imposés par la structure des ateliers et de la recherche : le temps, le lieu et le coût. Le savoir devait pouvoir être partagé dans une période de temps qui ne dépasse pas celle d'un atelier de deux heures et demie. Il devait être possible de partager le savoir dans un lieu auquel il serait facile d'avoir accès. Finalement, le savoir pouvait engendrer des coûts relatifs à l'achat de matériel, pourvu que ceux-ci ne dépassent pas le budget que nous avions pour l'expérimentation.

Chacun a choisi un savoir qu'il maîtrisait et qu'il avait envie de partager avec le groupe. Les participants ont eux-mêmes préparé leur formation et nous avons mis à leur disposition des locaux, du matériel et un budget. Nous avons tenté de ne pas intervenir du tout dans la façon dont les participants partageaient leur savoir. Le but de cette première phase était de briser la glace en ce qui concerne l'enseignement des savoirs, mais aussi d'identifier les éléments qui faisaient qu'on partageait bien son savoir. Afin d'identifier ces éléments, nous avons, une fois la phase I complétée, dédié un atelier à la réflexion et à la formulation de ces réflexions sous forme de critères pédagogiques à respecter dans un bon partage de savoir. Comme le jeu du guide avait bien fonctionné à la première rencontre, l'enseignement et l'apprentissage ont été une fois de plus présentés en ces termes : qu'est-ce que ça prend pour être un bon guide? À partir de cette activité, nous avons collectivement construit une grille de critères d'enseignement et d'apprentissage répondant aux questions suivantes : « Qu'est-ce qui est aidant? », « Qu'est-ce qui n'est pas aidant? » et « Comment bien guider quelqu'un à apprendre? » Pour le second tour des partages de savoirs, la phase II, nous avons demandé aux participants de tenir compte de ce qu'ils avaient eux-mêmes identifié comme étant des critères aidant l'enseignement et l'apprentissage en les intégrant dans leur partage de savoir, mais aussi dans l'évaluation qu'ils faisaient des partages de savoirs de leurs pairs.

Une fois l'intervention de recherche terminée, à la rentrée d'automne, le partage des savoirs s'est poursuivi à la demande des participants. Six à huit participants se rencontraient une fois par semaine de façon volontaire en dehors de l'horaire habituel de leurs ateliers d'alphabétisation. De nouveaux apprenants ont partagé un savoir pour la première fois et certains, qui avaient déjà participé au projet de recherche, ont partagé un savoir pour la troisième fois. Des participants qui se sont joints au groupe d'alphabétisation une fois le semestre commencé ont même eu envie d'assister et de participer aux partages de savoirs de

leurs pairs, selon le savoir qui était présenté. Une invitation a aussi été lancée à un autre groupe d'alphabétisation. J'ai assisté à ces partages de savoirs que j'appelle la phase III. L'Alph@-lab possède ainsi trois phases distinctes : les phases I et II qui constituent l'intervention de recherche lors de laquelle les données ont été recueillies et la phase III, née suite à l'intervention de recherche, qui s'est mise sur pied de façon autonome une fois la collecte des données terminée. Cette troisième phase a constitué une période de validation des données recueillies en phases I et II.

3.2.2 Collecte des données

Le projet s'est étendu sur quatorze semaines à raison d'un atelier par semaine à l'exception des dernières semaines où plus d'un atelier a eu lieu. À la demande des participants, le projet s'est prolongé de deux semaines de plus que prévu, ce qui signifie que deux ateliers supplémentaires ont eu lieu après la saison normale des ateliers. Ces deux ateliers nous ont permis de conclure le projet en faisant un retour sur tout ce qui avait été fait et de valider auprès des participants les résultats préliminaires.

Chaque atelier des phases I et II a duré deux heures et demie. Les seize ateliers ont constitué une source abondante de données qui sont principalement des échanges verbaux de différents types et des observations. Les modes de collecte de données sont la vidéo, l'enregistrement audio, la photographie, les notes d'observation et les notes de réflexion. Tous les artefacts produits par les participants ont aussi été recueillis après chacun des ateliers. Des notes d'observation ont été prises pendant les ateliers par la chercheuse et par l'animatrice en alphabétisation. Après chaque atelier, l'animatrice et la chercheuse se sont rencontrées pour partager leurs notes d'observation et leurs réflexions. Ces rencontres, qui ont aussi servi à planifier le déroulement des ateliers, ont été documentées par écrit. La correspondance par courriel entre l'animatrice et la chercheuse comportant des réflexions sur les ateliers, sur leur impact à l'extérieur des ateliers et sur l'organisation des ateliers suivants, a aussi été conservée à des fins d'analyse.

3.2.3 Recherche et émancipation

Pour Habermas, la recherche effectuée selon un modèle d'émancipation doit remplir trois intérêts fondamentaux :

Elle doit chercher à comprendre les situations subjectives idéologiquement détournées; elle doit explorer les forces qui ont causé cette situation; et finalement, elle doit

démontrer que ces forces peuvent être vaincues par les gens qui sont opprimés par celles-ci à travers des prises de conscience (cité dans Galbraith, 2001, p. 187-188)⁹.

En travaillant avec les participants sur leurs partages de savoirs, l'espace est créé pour les faire réfléchir collectivement sur les savoirs et les conditions d'apprentissage, et ce, en dehors de l'idéologie méritocratique dans laquelle ils sont les seuls à blâmer pour leur sous-scolarisation. L'espace d'expérimentation pédagogique qu'est l'Alph@-lab, permet d'aborder avec les participants les questions suivantes : quels sont dans vos vies les facteurs qui ont contribué de façon positive à vos apprentissages? Quels sont dans vos vies les facteurs qui ont nui à vos apprentissages? En donnant aux participants l'opportunité d'être ceux qui savent et qui enseignent, l'Alph@-lab donne accès à une perspective de l'apprentissage qui est double : celle de l'apprenant et celle de l'enseignant. Cette double perspective ainsi que le partage des parcours d'apprentissage permettent de démontrer dans l'action la dynamique en jeu dans l'apprentissage. Une dynamique dans laquelle l'environnement et l'enseignant font partie de l'équation qui résulte en de bonnes ou de mauvaises conditions d'apprentissage.

La dimension émancipatrice du projet réside aussi dans la valorisation des savoirs des personnes peu alphabétisées vivant de l'aide sociale. Une telle valorisation est proposée comme une voie alternative au discours dominant qui opprime cette population. Ce projet de recherche constitue une occasion pour les participants de faire valoir leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être en dehors du marché du travail et du milieu scolaire, deux domaines qui sont, dans nos sociétés, des façons prépondérantes de rendre légitime son savoir et par conséquent son statut.

3.3 ANALYSE

La recherche, tout comme l'éducation populaire, a souvent comme point de départ des problèmes à résoudre. L'analphabetisme est perçu comme un manque, un déficit que l'on doit combler. Et si l'hypothèse de départ était que la population chez qui l'analphabetisme est désigné comme un problème ne l'envisage pas de la même façon ou encore conçoive avoir d'autres problèmes que ceux généralement identifiés (par exemple, la pauvreté)? En adoptant une approche positive dans un cadre de méthodologie qualitative, il est possible de remettre en question une logique de recherche qui a comme point de départ des problèmes et de se

⁹ Traduction libre de « first[,] to understand the ideologically distorted subjective situation of some individual or group, second[,] to explore the forces that have caused that situation, and third[,] to show that these forces can be overcome through awareness of them on the part of the oppressed individual or group in question ».

demander à quoi ressemblerait une intervention de recherche qui ne partirait pas de problèmes, mais d'aspects positifs, de solutions, d'exemples de réussite. C'est dans cette optique que ce projet de recherche s'inscrit. Il se veut une occasion de mettre l'accent sur les forces des participants et non pas de traiter de leurs enjeux en termes de déficit. Le laboratoire de partage de savoirs est aussi un prétexte pour se retrouver dans l'action avec des personnes vivant avec des difficultés de lecture et d'écriture afin de tenter de mieux les comprendre. Ainsi, il devient possible de dresser un portrait d'un groupe de faibles lecteurs qui va au-delà d'une stigmatisation de personnes qui ont des problèmes.

3.3.1 Transcription et classification des données

Pendant l'étude, les données ont été compilées dans une grille comportant six colonnes dans lesquelles étaient inscrits différents types de données. Les colonnes comportant les réflexions et les décisions prises pendant les rencontres de préparation des ateliers (le plan des ateliers, le verbatim des ateliers et les notes d'observation) avaient un contenu essentiellement descriptif. Les réflexions et les thèmes qui ont émergé pendant la transcription ont été inscrits dans une colonne séparée des colonnes de verbatims et de descriptions. Les notes concernant les rencontres entre l'animatrice et moi, qui contenaient aussi des réflexions et des pistes d'analyse allant au-delà de la description, ont été inscrites dans une autre colonne. La façon d'inscrire les données devait permettre une séparation instantanée entre le contenu descriptif et le contenu interprétatif. En effet, dégager le contenu exclusivement descriptif favoriserait une relecture ultérieure des données. La relecture étant nécessaire dans le processus itératif de la recherche-action, mais aussi dans la production d'un travail de recherche doctorale où une analyse de longue haleine est exigée. Ce système de classification a donc permis de refaire des analyses à partir des descriptions sans être influencée par les analyses préliminaires.

3.3.2 Processus itératif

L'aspect itératif est un des principaux aspects méthodologiques de la recherche-action (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Des analyses doivent avoir lieu au cours de la recherche afin que le travail de recherche qui est en train de se faire serve à documenter celui qui se fera. Une première lecture des données a donc été nécessaire. J'ai regardé et écouté les enregistrements vidéo et audio après chacun des ateliers. Cette première lecture des données m'a permis de partager une première analyse des ateliers avec les participants. D'autre part, elle m'a permis d'assembler les premiers morceaux d'un projet collaboratif complexe afin d'éventuellement poser les bonnes questions pouvant nourrir la recherche au moment où se déroulait l'action

étudiée.

En début d'ateliers, les réflexions faites par l'animatrice et moi sur les ateliers précédents étaient présentées aux participants sous forme d'activité ou de sujets de discussion. Une telle façon de procéder dans une collecte de données respecte autant que possible la réalité des apprenants. Cette analyse préliminaire constitue un compromis entre le besoin de prendre un temps de réflexion dans l'analyse de recherche et le besoin de continuité des apprenants en alphabétisation. L'absorption rapide des données par l'animatrice et moi a permis de situer dans leur contexte des questions et des réflexions destinées aux participants. En effet, ceux-ci pouvaient répondre et réfléchir pendant que le référent était encore frais dans leur mémoire puisqu'il était ancré dans une action qui avait eu lieu récemment.

3.3.3 Perspective d'interprétation

L'interprétation des données s'est faite dans une perspective critique inspirée de la tradition d'ethnographie critique. L'interprétation des données en ethnographie critique telle que décrite par Geertz (1973; 1983) demande un processus itératif dans la collecte des données afin de négocier du sens à partir de la connaissance locale des participants. Ce processus est déjà établi dans un contexte de recherche-action et de pratique d'alphabétisation populaire. La perspective critique provient des fondements théoriques d'un tel projet et du milieu de recherche. Freire (1970), Lourau (1971) et Rancière (2004) posent tous, à leur façon, un regard critique sur l'apprentissage. La pédagogie critique pose ce regard en remettant en question des idées familières afin de créer un espace culturel pour des populations dont on aurait tenté d'absorber les spécificités culturelles (Giroux, 1988). Le milieu de recherche, un groupe d'alphabétisation populaire, pose aussi un regard critique sur l'apprentissage en priorisant la prise en charge collective des enjeux qui ont une incidence sur la vie des apprenants. Ces composantes jettent les bases d'une posture critique d'interprétation des données, car je souhaite que cette posture, alliée à une méthodologie de recherche-action, me permette de percevoir des réalités autres que celles qui se présentent à première vue.

Lather (1986) dit de l'ethnographie critique qu'elle est une recherche ouvertement idéologique, ce qui s'oppose au courant objectiviste qui affirme plutôt être à l'abri de toutes idéologies. Le souci de transparence dans une prise de position idéologique est pour moi un élément central en recherche et c'est pourquoi une telle posture est adoptée. En ce qui concerne la validité des données, j'utilise les méthodes usuelles de ce que Lincoln & Guba (1985) appellent le *trustworthiness* de la recherche ethnographique, soit la triangulation des

données et la validation auprès des participants. Lather (1986), qui parle aussi de la triangulation comme d'un moyen d'assurer la validité, ajoute à cela une forme de validité qu'elle appelle la validité catalytique, qu'elle définit comme étant le degré d'empowerment que le processus de recherche donne aux participants en contribuant au développement ou à la reconnaissance de leurs capacités. Cette forme de validité est inspirée de la conscientisation de Freire (1970) et est cohérente avec la présente démarche de recherche.

3.3.4 Analyse thématique

Les données sont interprétées dans une perspective critique en utilisant une méthode de codage qui permet de découvrir des thèmes émergents dans le discours des participants. Le système de codage utilisé permet de relier les éléments du discours au thème auquel ils se rapportent. Le codage du discours n'est pas la seule source d'où émergent les thèmes de l'analyse. Les actions des participants et les orientations que le groupe et l'animatrice donnent à l'expérimentation demandent aussi une analyse thématique. Cette façon de procéder offre une plus grande variété de thèmes qui ne se limitent pas à un codage du discours puisqu'elle ouvre la possibilité d'explorer des thèmes qui sont coconstruits dans l'action.

Une première phase de codage a été effectuée simultanément pendant l'inscription des données. L'animatrice et moi avons élaboré des codes d'analyse au fur et à mesure que les ateliers se déroulaient. Cette identification des codes s'est faite par le biais de discussions lors des débriefages après les ateliers et des réflexions écrites que nous avons partagées à intervalles réguliers. Cette première analyse était nécessaire afin de comprendre l'action qui était en train de se dérouler et d'orienter de manière réfléchie les futures actions à entreprendre. Ce premier codage nous a permis d'orienter le projet vers une deuxième phase.

Les phases I et II sont distinctes parce qu'il y a eu au sixième atelier un moment charnière qui s'est avéré par la suite être la base d'un cadre d'analyse. La première phase comprend la démarche qui a mené aux choix et à l'organisation d'un premier partage de savoirs pour tous, à l'exception de deux participants. La deuxième phase s'amorce à l'atelier 6, consacré à une réflexion avec les participants autour de deux questions : comment apprenons-nous? Comment enseignons-nous? Dans le cadre d'une activité, « Le guide », les participants se sont retrouvés tour à tour dans le rôle de celui qui guide une personne qui a les yeux bandés et qui accomplit différentes tâches. Ce jeu a servi de métaphore de l'apprentissage. Dans les discussions, les participants ont identifié les caractéristiques d'un bon guide. Ensuite, nous avons transposé les caractéristiques d'un bon guide à un bon enseignant. De cette activité sont

ressortis 32 critères qui aident à « bien montrer », autrement dit à bien enseigner ou animer un atelier, et 11 critères pour « bien apprendre ».

Ces critères n'ont pas été nommés à la légère, ils font partie d'une réflexion avec les participants pendant laquelle nous nous sommes assurées de bien comprendre ce que les participants nommaient comme critères. Une fois la liste compilée, elle a été revue avec les participants dans les ateliers suivants. Certains critères ont alors été reformulés, d'autres combinés et de nouveaux critères ont émergé. Dans ce processus, les participants ont défini les critères à l'aide d'exemples concrets tirés des partages de savoirs qu'ils avaient vécus. Chacun des critères a été collectivement défini et redéfini afin de s'assurer que nous en partagions une interprétation commune. L'extrait qui suit est un exemple de la négociation qui nous a amenés à définir collectivement chacun des critères pédagogiques :

Audrey : « Pratiquer », est-ce que ça serait la même chose, donc de le « refaire » ?

Jerry : Oui, c'est la même chose. Mais à cause que là c'est fait dans une mémoire.

Danielle : Donc il faut le refaire assez rapidement.

Jerry : Le lendemain ou la journée même si on veut.

R : Si on le refait, c'est de la pratique.

Jerry : Ça dépend ça fait combien de temps qu'on l'a fait.

[...]

Audrey : Refaire tout de suite après...

Jerry : Idéalement, ça serait ça [le refaire].

Les critères « pour bien montrer » sont des expressions tirées d'actions qui représentent concrètement ce à quoi les participants accordent de l'importance en pédagogie. Ces critères ont d'abord été envisagés comme un outil d'animation qui nous servirait à enrichir la rétroaction des participants sur les partages de savoirs. Ces critères devaient constituer une grille d'évaluation sur laquelle les participants pourraient se baser pour s'exprimer sur les partages de savoirs de leurs pairs. De plus, nous avons envisagé cette liste de critères comme un outil de référence pour soutenir les participants dans leurs pratiques pédagogiques. Selon l'animatrice, les participants avaient beaucoup à apprendre sur l'animation d'ateliers, c'est pourquoi nous pensions que les critères qu'ils avaient eux-mêmes nommés pourraient les aider à s'améliorer. Par contre, une liste de 32 critères pédagogiques était difficilement utilisable par un groupe de faibles lecteurs. Même si nous envisagions d'illustrer ces critères, ils étaient trop nombreux pour que les participants puissent tous les considérer dans leurs évaluations ou dans leurs pratiques.

Aussi, ces critères étaient de différentes natures : certains concernaient des aspects qui nous semblaient fondamentaux en pédagogie, tandis que d'autres nous semblaient beaucoup moins pertinents. Par exemple, le critère « bien se préparer » nous semblait de première importance, alors que le critère « sourire » ne nous semblait pas si pertinent. C'est pourquoi l'animatrice et moi avons tenté à plusieurs reprises et par différents moyens d'aider les participants à accorder une importance relative aux critères, cela afin d'en éliminer quelques-uns et d'arriver à une liste opérationnelle.

À cet effet, nous avons demandé aux participants de classer les critères en ordre d'importance dans des tartes aux pointes de différentes proportions (voir annexe I), nous leur avons demandé de créer des plans pédagogiques dans lesquels ils ne mettraient que les critères qu'ils considéraient comme essentiels et nous avons créé des vidéos afin d'illustrer les critères qu'ils voulaient mémoriser. Ces activités ont permis aux participants de se familiariser avec leurs propres critères en les nommant, en les lisant, en les classifiant et en les évaluant. L'animatrice et moi étions à la recherche d'un indicateur quasi mathématique qui mènerait à un palmarès des principales caractéristiques d'une approche pédagogique en milieu d'alphabétisation. Malheureusement, tous ces efforts déployés nous apparaissaient prendre une tournure de plus en plus abstraite pour les participants. Nous en sommes arrivées à ce constat lorsque nous avons scénarisé avec les participants de petites vidéos qui représentaient les approches pédagogiques relatives aux critères. Pendant le visionnement des vidéos, les participants étaient incapables d'identifier les critères autour desquels ils avaient eux-mêmes scénarisé les vidéos. Ces critères pédagogiques avaient émergé de situations concrètes et nous les en extirpions pour en faire une grille, une façon d'organiser l'information qui, pour nous, animatrice et chercheuse lettrées et scolarisées, avait un sens, une signification, alors qu'elle n'en avait pas pour les participants.

Ce faisant, même si les participants ne ressentaient pas le besoin de créer ce niveau d'abstraction avec une grille de critères pédagogiques, ils utilisaient de façon libre et désorganisée les critères dans leurs pratiques et dans leurs évaluations. Si j'insistais pour une utilisation systématique des critères, c'est parce qu'il s'agissait de mon propre besoin, celui de produire des données de recherche. Une fois cette réalisation faite, il m'est venu l'idée d'utiliser moi-même la liste des critères pour constituer mon cadre d'analyse. Dans un cadre de recherche-action, les participants peuvent donner un cadre d'analyse à la recherche et dans cette étude, ils m'en avaient fourni un des plus détaillés. À l'aide de ce cadre d'analyse, j'étais celle qui devait déterminer l'importance de chacun des critères et leurs implications dans les

réflexions et les pratiques pédagogiques des participants. J'appelle « réflexions pédagogiques des participants » les mentions des critères « pour bien montrer », présentes dans la rétroaction donnée par les participants. Le meilleur indicateur de l'importance que les participants accordaient à des critères pédagogiques serait le fruit de la combinaison de deux sources de données : la présence et la répétition des réflexions pédagogiques dans les évaluations et l'intégration de ces réflexions dans les pratiques pédagogiques des participants en contexte de partage de savoirs.

La deuxième phase de codage, effectuée à partir de la liste des 32 critères pédagogiques, a eu lieu après la collecte de données. Dans un premier temps, les vidéos et les verbatims ont été codés afin de faire ressortir les réflexions pédagogiques des participants. Une partie de ce deuxième codage a consisté à rechercher les mentions de critères dans les périodes de rétroactions où les participants s'exprimaient sur les partages de savoir de leurs pairs. Lors de ces périodes de rétroaction appelées « retour », les participants ont identifié ce qu'ils jugeaient avoir été bien fait et moins bien fait par celui qui partageait son savoir. Celui qui enseignait faisait aussi une auto-évaluation de sa performance pédagogique. La seconde partie de ce deuxième codage a consisté à repérer dans les vidéos et les verbatims les pratiques pédagogiques qui concordaient avec les réflexions pédagogiques énoncées par les participants. Les observations des pratiques des participants qui ne concordaient pas avec leurs réflexions ont aussi été répertoriées. Lors de ce codage, des critères qui entretenaient des liens entre eux ont été regroupés. Par exemple, le critère « faire un plan, réfléchir comment on va montrer » a été fusionné avec « bien se préparer ».

Le troisième codage des données revient sur des thèmes émergents identifiés par l'animatrice et moi lors du premier codage, mais qui ne se rapportent pas nécessairement aux critères pédagogiques des participants. Le premier codage s'était constitué au fur et à mesure que les ateliers se déroulaient. Cela signifie que des codes qui avaient émergé au huitième atelier par exemple n'avaient pas encore été identifiés dans les ateliers précédents. Un troisième codage a donc été nécessaire afin de s'assurer que tous les codes émergents ont été pris en considération dans les seize ateliers. Ces thèmes sont de différentes natures et se rapportent principalement aux orientations de recherche qui ont servi à mettre sur pied le projet. Ils concernent la cohérence avec la philosophie d'éducation populaire, la place du savoir lire et écrire, les pratiques et réflexions pédagogiques non abordées dans les critères des participants et la valorisation des savoirs autres que la lecture et l'écriture.

3.3.5 Modélisation d'une praxis pédagogique

Ce qui ressort des trois phases de codage a fait l'objet d'un travail d'analyse supplémentaire afin de regrouper les « représentations pédagogiques » des participants sous des catégories plus générales. Les représentations pédagogiques ont alors été mises en relation entre elles, avec les thèmes émergents ainsi qu'avec ce que j'appellerais des représentations pédagogiques « standards », afin d'en faire ressortir les particularités et les points communs. Comme les représentations pédagogiques des participants et les thèmes émergents sont issus des réflexions sur les critères qui se sont traduits dans l'action pédagogique, un modèle de praxis pédagogique est proposé. Cette modélisation a pour but de résumer une pédagogie dans l'action se rapportant au contexte éducatif de l'expérimentation des partages de savoirs tout en donnant des pistes pédagogiques pour une éducation aux adultes en contexte d'alphabétisation.

3.3.6 Validation de l'analyse

Une première validation a eu lieu lors des deux derniers ateliers où des résultats préliminaires ont été présentés aux participants. La rétroaction des participants a permis de valider des composantes de l'analyse préliminaire. Le projet de recherche s'est terminé en même temps que les activités régulières d'alphabétisation. Celles-ci ont fait relâche pendant la période estivale et ont recommencé à l'automne. Des participants ont alors demandé à poursuivre le partage de leurs savoirs sur une base volontaire. J'ai assisté à ces partages de savoirs que j'appelle la phase III. Dans cette phase, je n'ai pas recueilli de données de façon aussi détaillée que lors des phases I et II. J'ai seulement pris quelques notes et ai envisagé cette phase comme une opportunité de valider ce qui s'était produit en phases I et II. Cette phase a donc servi de période de validation auprès des participants. J'y ai mené des observations afin de corroborer certains thèmes. Ainsi, en phase III, j'ai pu observer dans l'action une incarnation du schéma pédagogique que j'avais commencé à modéliser dans l'analyse des phases I et II. Ces observations me permettent d'avancer que le schéma pédagogique que j'ai comodelisé avec les participants n'est pas accidentel, puisqu'il s'est reproduit au-delà du contexte de recherche.

Dans ce chapitre, j'ai présenté les composantes d'intervention et de collaboration de la recherche-action et la façon dont ces composantes ont donné lieu à une réflexion collective sur l'apprentissage qui a impliqué directement l'apprenant dans un processus où il a dû se

questionner sur ce qu'il considérait contribuer à un bon enseignement et l'exprimer de manière précise. La plupart des participants ont vécu des expériences éducatives négatives qui ont affecté leur perception de leurs capacités en matière d'apprentissage. En réfléchissant sur les caractéristiques d'un bon enseignement plutôt que d'un bon apprentissage, une nouvelle perspective d'analyse du « problème » est proposée. Cet angle d'analyse redistribue la responsabilité de l'échec, d'abord attribuée à l'apprenant seul, à travers une dynamique complexe entre apprenant, enseignant et contexte d'apprentissage. Cette redéfinition du contexte d'apprentissage cherche à amener une prise de conscience chez l'apprenant à travers un dialogue basé sur les questions suivantes : est-il possible que mes difficultés d'apprentissage ne soient pas seulement dues à mes capacités ? Est-il possible que mon contexte d'apprentissage n'ait pas été approprié ? Est-il possible que la relation pédagogique ne dépende pas seulement de moi, mais aussi de celui qui enseigne et du contexte dans lequel cette relation prend forme ? Chercher à trouver les meilleures façons d'enseigner permet de poser la question du problème d'apprentissage autrement. Cela a pour conséquence de diminuer le sentiment d'incapacité d'apprendre, un sentiment qui peut en lui-même constituer un obstacle à l'apprentissage. Cet angle d'analyse fait partie de ce que Lather (1986) appelle la validité catalytique, où le processus de recherche permet une prise de conscience qui peut avoir des conséquences positives sur la vie des participants.

Dans le chapitre suivant, je présente les représentations pédagogiques des participants qui ont émergé de l'analyse de leurs pratiques et réflexions pédagogiques. Ces représentations pédagogiques sont le fruit d'un processus de conscientisation relatif à l'apprentissage.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS : LES REPRÉSENTATIONS PÉDAGOGIQUES

Trois orientations de recherche ont guidé l'élaboration de ce projet. Il était entendu que ces trois orientations pouvaient être modifiées au cours de l'intervention de recherche, selon les directions que donneraient les acteurs au projet. Ces trois orientations comportaient des questions que l'animatrice en alphabétisation et moi avons formulées avant de présenter le projet de recherche aux participants. Certaines orientations de recherche ont généré beaucoup plus de données que d'autres. La première orientation s'est avérée être le point de départ de l'élaboration de l'intervention de recherche. Elle traduit l'intérêt de la praticienne à entreprendre un projet de recherche-action qui lui permettrait de réfléchir sur sa pratique en se questionnant sur son rôle en tant qu'animatrice en alphabétisation populaire. La question suivante avait été posée : « Quel devrait être le rôle d'une animatrice en alphabétisation populaire qui voudrait faciliter l'émancipation des participants? » Cette question est en quelque sorte répondue par l'expérimentation pédagogique qu'est l'Alph@-lab où est explorée une variante du rôle d'animatrice en alphabétisation. En sortant l'animatrice de son rôle habituel et en donnant aux participants la prise en charge des savoirs à enseigner dans leurs ateliers, des pratiques alternatives qui ont pour but l'émancipation des participants peuvent être expérimentées. Ce qui est dit au chapitre 5 dans les retombées de la praxis ainsi que dans le tableau 3. regroupent les éléments qui répondent le mieux à cette question.

La deuxième orientation de recherche est liée au cadre théorique duquel a émergé ce projet d'étude, mais aussi au cadre dans lequel est pratiquée l'alphabétisation populaire. L'animatrice et moi, nous nous sommes au départ intéressées au discours sur l'analphabetisme qui met en doute la capacité de participation citoyenne des personnes analphabètes. À travers un tel discours, nous nous étions posé la question suivante : « Comment les personnes faibles lectrices perçoivent leurs capacités et valorisent leurs propres savoirs? » L'intérêt que les partages de savoirs ont suscité chez les participants répond à cette question. En effet, l'enthousiasme des participants à participer à cette expérimentation en partageant leurs savoirs et en recevant les savoirs de leurs pairs avec un même enthousiasme démontre la valeur qu'ils accordent à leurs savoirs et à ceux de leurs pairs. De plus, en relevant le défi de prendre la parole devant un groupe et en enseignant pour la première fois, les participants ont fait montre

d'une confiance en leur capacité.

La troisième orientation de recherche est sans doute celle qui a généré le plus de données parce qu'elle est directement liée à l'expérimentation. L'animatrice et moi, nous nous sommes posé les questions suivantes : « Quelles seront les approches pédagogiques utilisées par les participants? » et « Quel sera l'impact d'une telle démarche sur l'empowerment des participants? » Ces questions de recherche ont donné lieu à l'analyse, à l'interprétation des représentations pédagogiques des participants et à la modélisation de leur praxis pédagogique. Cette orientation de recherche est celle dans laquelle il y a eu une grande participation à l'analyse de la part des participants. L'analyse des pratiques pédagogiques par les participants a fait partie des ateliers de partage de savoirs, sous la forme des critères « pour bien montrer ».

Dans ce chapitre, les savoirs qui ont été partagés lors du projet Alph@-lab sont brièvement décrits et les représentations pédagogiques des participants, qui constituent la première partie des résultats, sont présentées et discutées.

4.1 LES PARTICIPANTS ET LEURS SAVOIRS

L'Alph@-lab est créé par les participants à partir de leurs savoirs. Chaque participant amène à ce laboratoire de partage de savoirs sa couleur, avec une personnalité et des savoirs qui lui sont propres. Les participants contribuent aussi à cette expérimentation en construisant un savoir pédagogique à partir de leurs réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage. Pendant le projet, le nombre de participants a fluctué. Certains participants ont quitté le groupe et d'autres s'y sont ajoutés. Le nombre de participants a varié entre douze et quinze, parmi lesquels treize ont participé de façon assidue à l'Alph@-lab. Huit participants ont été présents du début à la fin et ont partagé deux savoirs en phase I et II. Deux participantes, qui se sont jointes à la démarche en cours de route, ont partagé un savoir en phase II. Des participants n'ont pas partagé de savoir en phase I et II, mais ont tout de même pris part à la démarche en commentant les partages de leurs pairs afin de constituer les représentations pédagogiques¹⁰. En phase III, trois participantes ont partagé un savoir. Les savoirs partagés en phase III ne font pas partie de l'analyse des représentations pédagogiques étant donné qu'ils ont été partagés une fois que l'analyse des données était déjà bien avancée. Malgré cela, les réflexions pédagogiques des participantes recueillies dans cette phase font partie de l'interprétation des

¹⁰ Parmi ces participants, seulement ceux qui ont participé à un certain nombre d'ateliers sont présentés dans cette section.

données parce qu'elles servent à valider des thèmes émergents de l'analyse. La section qui suit présente les co-créateurs de l'Alph@-lab, ainsi que les savoirs qu'ils ont partagés dans toutes les phases du projet.

Claudette

Claudette est une femme active qui s'implique dans diverses organisations. Elle a fait de l'alphabétisation pendant deux ou trois ans. Elle suit aussi des ateliers d'informatique. Dans le groupe, elle fait partie des plus avancées en lecture et en écriture. Juste avant que commence le projet, elle célèbre ses 65 ans et décide de prendre sa retraite de l'alphabétisation. Toutefois, elle continue de venir aux ateliers d'alphabétisation qui sont consacrés à l'Alph@-lab. Malgré son intérêt pour le projet, partager un savoir la stresse énormément. Elle décide d'être la première à partager son savoir et nous confie que c'est parce qu'elle veut que ça soit fait et que comme ça, elle n'a plus à y penser par la suite.

Claudette nous partage deux savoirs. Le premier est lié à son rôle de responsable du dépôt des loyers dans sa coopérative d'habitation. Elle aime occuper ce rôle et se sent fière de nous partager comment elle remplit son rôle. Au moment de partager son savoir, Claudette semble nerveuse et va très vite dans ses explications. Elle nous dira, une fois son savoir partagé, que même si elle était fière de parler de ce qu'elle était capable de faire, cela lui causait beaucoup de stress. Lorsque le groupe décide d'entreprendre une deuxième phase de partage de savoirs, elle se portera tout de même volontaire pour partager un deuxième savoir (remplir le formulaire d'aide sociale), mais cette fois en coanimation avec Johanne.

Sylvie

Sylvie est dans la fin de la quarantaine. Elle fait de l'alphabétisation depuis une dizaine d'années. Les animatrices disent qu'elle a pris beaucoup d'assurance depuis ses débuts en alphabétisation. Elle prend la parole avec beaucoup plus d'aisance et est à l'aise d'exprimer ce qu'elle pense. En ce qui concerne ses compétences en lecture et en écriture, elle se situe dans la moyenne du groupe. Elle démontre une grande motivation à partager ses savoirs. Pendant le projet, Sylvie s'est découvert un réel plaisir à être animatrice; elle aime être devant les gens et leur expliquer des choses. Dans les ateliers habituels, pendant les exercices de français, elle démontre aussi une facilité à expliquer à ses pairs assis à ses côtés. Elle est parmi les rares participants qui osent intervenir pour demander aux autres de ne pas déranger pendant les partages de savoirs. Pour cette raison, je la nomme responsable de la gestion du groupe

pendant un atelier où l'animatrice d'alphabétisation est absente.

Sylvie est une collectionneuse assidue des coupons-rabais et les utilise pour faire tous ses achats. Pour son premier partage de savoir, elle nous montre la façon dont elle collectionne les coupons-rabais et tente de nous convaincre de faire de même. Pendant le projet, Sylvie s'infecte gravement le pouce en jardinant. Elle choisit alors de nous partager, comme deuxième savoir, la façon dont elle désinfecte sa plaie et refait quotidiennement son pansement. En phase III, Sylvie relève le défi de partager son savoir des coupons-rabais devant un autre groupe d'alphabétisation. Elle s'organise alors pour que les apprenants soient actifs et expérimentent la recherche et le classement de coupons-rabais.

Gilles

Gilles est dans la cinquantaine. Il est en alphabétisation populaire depuis plus d'une dizaine d'années. Malgré de grandes difficultés en lecture, il a beaucoup développé son estime de lui-même en participant à plusieurs activités du centre d'éducation populaire, dont le conseil d'administration. Ses talents en menuiserie sont souvent mis de l'avant dans plusieurs organisations d'événements, lors desquelles il est en charge de la construction des décors. D'après Danielle, Gilles serait prêt pour une autre étape. Ses compétences en lecture progressent lentement et difficilement. Le marché du travail n'est pas une option pour lui parce qu'il est considéré comme ayant des contraintes sévères à l'emploi à cause de problèmes de santé. Les animatrices voient en lui un bon animateur qui a beaucoup de savoirs à partager. Le projet est donc une bonne opportunité pour lui d'expérimenter l'animation afin d'explorer si c'est une voie qu'il aimerait poursuivre.

Pendant que nous faisons la liste des savoirs, il est celui qui nomme le plus de savoirs. Il est fier de ce qu'il sait faire. Il démontre, tout comme Sylvie, une grande motivation à partager ses savoirs et est très à l'aise pour le faire. Il sait faire beaucoup de choses en rénovation. Il choisit d'ailleurs deux savoirs liés à ce domaine : remplacer un lavabo et faire des réparations avec du plâtre.

Hayat

Hayat est mère de famille, élevant seule ses quatre enfants âgés de 10 à 25 ans. Elle est au tout début de la cinquantaine. Elle ne lit presque pas, mais écrit un peu. Elle est d'origine algérienne. Elle est arrivée il y a quelques années au Québec et dit s'être bien intégrée à la société québécoise. « Je fais de la poutine et mes enfants adorent ça », me confie-t-elle en

riant. Elle dit avoir toujours eu de bons rapports avec ses voisins, mais que depuis le débat sur la controversée charte des valeurs, le voile qu'elle porte a fait ressortir du racisme de la part de la population québécoise. Elle fait de l'alphabétisation depuis près de deux ans. Elle aime bien prendre son temps pour s'exprimer sur plusieurs enjeux et il semble important pour elle de trouver les bons mots pour s'exprimer clairement. Même si elle parle très bien le français, sa langue maternelle est l'arabe et elle dit avoir souvent de la difficulté à trouver les bons mots.

Hayat est reconnue par les autres participants comme pleine de ressources en cuisine et en travaux domestiques de toutes sortes. Les savoirs qu'elle décide de montrer sont la préparation du couscous et le tricot. Le couscous est l'occasion pour elle de partager sa culture avec les autres participants. Pour Hayat, le savoir-être est important, il y a une attitude à avoir quand on cuisine et quand on tricote, il ne s'agit pas seulement de savoir-faire. Elle parvient à nous transmettre cela dans le partage de ses savoirs.

Jerry

Jerry est dans la fin de la quarantaine. Il a une belle apparence et est en quelque sorte le charmeur des groupes d'alphabétisation populaire. Il se situe dans la moyenne quant à ses compétences en littératie. Contrairement à la plupart des participants, la lecture semble faire partie de sa vie parce qu'il dit avoir appris plusieurs choses, comme l'informatique et la mécanique, en regardant dans les livres. Curieux de nature, il est autodidacte. « Moi je bizoune » dit-il quand on lui demande quels sont ses savoirs.

En période de discussions, Jerry a beaucoup d'écoute et ne s'exprime pas nécessairement sur tout, mais lorsqu'il le fait, il est toujours pertinent et amène de bonnes réflexions. Jerry est celui qui a proposé qu'à la fin du projet, tous repartent avec une clé USB sur laquelle se retrouveraient tous les vidéos de partages de savoirs afin de les consulter ultérieurement. Il est d'une grande aide avec les technologies nécessaires aux projections vidéos des participants. Il fait d'ailleurs de l'informatique son premier savoir à partager : la restauration du système. Pour son deuxième savoir, il nous enseigne à faire notre propre rembourrage de chaises avec les moyens du bord. Jerry sait comment faire beaucoup avec peu. Le vrai savoir de Jerry est en fait la débrouillardise et c'est ce qu'il tente de nous partager.

Johanne

Johanne est dans la cinquantaine. Elle vient d'une famille nombreuse et semble être une personne-ressource pour sa famille. Elle fait de l'alphabétisation depuis plusieurs années et

participe généralement aux différentes activités politiques et festives du centre d'éducation populaire. Le centre semble être pour elle un milieu de vie où elle fréquente plusieurs amis. Elle est parmi les apprenants qui se débrouillent le mieux en lecture et écriture. De nature tranquille, elle exprime tout de même ce qu'elle pense avec assurance lorsqu'on lui en donne l'occasion. Même si elle a développé de bonnes capacités de prise de parole, elle semble gênée et stressée de partager ses savoirs. Elle a aussi de la difficulté à reconnaître ce qu'elle sait faire.

Dans le choix des savoirs, elle veut nous parler de son expérience comme aidante naturelle auprès de sa mère malade. Elle nous montre les différents soins à domicile qu'elle a prodigués à sa mère pendant les dernières années de sa vie. Son témoignage est très touchant. Pour son deuxième savoir, Johanne veut être accompagnée de Claudette, parce que les deux disent être moins gênées de partager un savoir en coanimation. Elles nous montrent à remplir un formulaire d'aide sociale. Comme son expérience d'aidante naturelle en témoigne, il est très important pour Johanne de venir en aide aux autres. C'est pourquoi elle choisit des savoirs qu'elles jugent aidant pour ses pairs.

Gloria

Gloria est la plus jeune du groupe, elle est dans la trentaine. Elle est d'origine portugaise. Elle parle bien le français, cependant elle n'a pas confiance en elle et pense souvent que nous ne la comprenons pas. Elle fait de l'alphabétisation depuis un an. Son niveau de lecture s'apparente à la moyenne du groupe. Elle est très timide et le partage de ses savoirs a démontré qu'elle a très peu d'estime d'elle-même. Dans la démonstration de son premier savoir, le poulet portugais, elle a à peine donné d'explications. D'abord, nous avons pensé que c'était parce qu'elle était timide. Cependant, pendant la période de retour, elle a dit penser que les questions des participants, qui portaient sur la façon de cuisiner le poulet, étaient de simples politesses pour lui donner l'occasion d'être intéressante. Pourtant, il s'agissait d'un savoir qu'elle seule possédait. Elle n'a malheureusement pas cru à l'authenticité de l'intérêt que ses pairs lui ont manifesté. La même chose s'est reproduite pendant son deuxième partage de savoir : la teinture de cheveux.

Pour Gloria, le partage de ses savoirs, même s'il lui donne l'occasion de se mettre de l'avant, n'a probablement pas de bons résultats sur son estime d'elle-même. Néanmoins, elle apprécie beaucoup les savoirs des autres qu'elle suit attentivement. Pour cette participante, la prise de parole se fait à un autre niveau puisqu'elle s'exprime beaucoup à propos des partages de savoirs de ses pairs. Le fait que Gloria n'hésite pas à relever le défi de partager ses savoirs

malgré sa timidité démontre son courage.

Léo

Au moment de commencer le projet, Léo venait tout juste de se joindre au groupe d'alphabétisation. Léo est le plus âgé du groupe, il a plus de soixante-dix ans. Son niveau de lecture s'apparente à la moyenne du groupe. Il est très actif et est en bonne forme physique. Lors de la préparation de la danse de Noël, il veut d'ailleurs que le set carré soit plus dynamique, mais malheureusement, les autres participants n'ont pas une aussi bonne santé que lui. Pendant les ateliers, il a de la difficulté à suivre ce qui se passe. Il s'exprime de manière confuse en passant d'un sujet à l'autre et il parle très bas, ce qui fait que les participants le comprennent peu. Il fait souvent des blagues que lui seul comprend. Il ne semble pas être attentif pendant que les participants partagent leur savoir, surtout quand il s'agit de savoirs dits féminins tels la manucure et le maquillage.

Pour son premier savoir, Léo nous fait écouter des chansons de son époque et nous montre quelques pas de danse. Pour son deuxième savoir, qu'il appelle la relation d'aide, Léo nous raconte le bénévolat qu'il fait dans des centres de détention carcérale. Même si son discours est d'abord confus parce qu'il ne nous explique pas le contexte de son savoir, il arrive, à travers des anecdotes, à piquer notre curiosité. Nous découvrons par le projet une autre facette de Léo, une facette qui suscite notre admiration.

José

José a joint le groupe après que le premier atelier d'Alph@-lab ait eu lieu. Il est dans la cinquantaine. Il semble se situer dans la moyenne du groupe par rapport à ses compétences en littératie. Il a commencé un programme de pré-employabilité et espère un retour au travail sous peu. Il vient du Costa-Rica. Même s'il se débrouille bien en français, nous le comprenons difficilement parce qu'il parle très bas. Il est extrêmement timide. Il y a une grande différence entre lui et les autres participants quant à la participation aux ateliers. Il ne prend presque jamais la parole, à moins qu'on lui demande explicitement de le faire.

Tout le long de la démarche, il refuse de nommer quelque chose qu'il sait faire. Il dit n'avoir aucun savoir. Comme le partage des savoirs se fait de façon volontaire, il n'est pas forcé de participer en partageant son savoir. Cependant, malgré sa timidité et son refus de reconnaître ses forces, il contribue à l'Alph@-lab à sa manière. Par exemple, chaque fois qu'un savoir ou une activité demandait l'assistance d'une autre personne pour tenir ou déplacer des

objets, il s'est porté volontaire. Vers la fin du projet, il semble devenir un peu plus à l'aise et commence à s'exprimer sans qu'on lui demande. José ne fait aucun progrès quant à la valorisation de ses savoirs, mais il finit par prendre part aux discussions avec des interventions plus élaborées qu'à son arrivée.

Izolda

Izolda se joint au groupe d'alphabétisation au moment d'amorcer la deuxième phase du projet. Elle est dans le début de la cinquantaine. Son niveau de lecture s'apparente à la moyenne du groupe. Elle est originaire d'Amérique latine et est établie au Québec depuis plusieurs années. Elle parle bien le français et l'anglais. C'est une femme débrouillarde et pleine de ressources. Elle a travaillé en soins esthétiques, entre autres à faire des manucures, des pédicures et de la coiffure.

Dès son arrivée, elle s'intègre bien au groupe et au projet. Elle nomme plusieurs savoirs qu'elle possède et se porte volontaire pour être la première à partager son savoir en phase II : la manucure. Pendant les partages de savoirs, Izolda se sent à l'aise pour s'exprimer et elle émet des commentaires toujours pertinents sur les savoirs de ses pairs.

Mariam

Mariam se joint au groupe d'alphabétisation au moment d'amorcer la deuxième phase du projet. Elle est dans la cinquantaine. Elle est originaire du Maroc. Elle est très débrouillarde et pleine de ressources. Ses compétences en lecture et en écriture sont plus avancées que la moyenne du groupe. Elle a différentes expériences d'emploi et de bénévolat. Elle s'intègre rapidement au groupe.

À son premier atelier d'Alph@-lab, elle nomme avec fierté plusieurs savoirs qu'elle possède. Tout comme Izolda, elle embarque très facilement dans le projet et se porte volontaire pour partager son savoir. Elle se montre très flexible quant à l'horaire des partages de savoirs et accepte de prendre la place d'une autre participante à la dernière minute. Elle nous montre à faire un maquillage de soirée en prenant comme cobaye une participante. Mariam est une personne calme et réfléchie, ce qu'elle nous démontre tant dans le partage de ses savoirs que dans ses interventions.

Sylvestre

Sylvestre se joint au projet une fois que la phase II est amorcée. Son niveau de lecture

s'apparente à la moyenne du groupe, mais elle éprouve de grandes difficultés en écriture. Elle est dans la fin de la quarantaine. Sylvestre est d'origine haïtienne. Elle s'intègre facilement au groupe. Dès son arrivée, elle se porte volontaire pour être le cobaye d'Izolda pour la manucure. Elle est à l'aise pour commenter et poser des questions dans les partages de savoirs de ses pairs. Elle démontre une grande motivation à apprendre pendant les partages de savoirs, elle dit d'ailleurs apprendre beaucoup de choses utiles. Même si elle dit avoir envie de partager un savoir, elle réfléchit longtemps à un savoir qu'elle pourrait montrer et décide finalement de ne pas le faire.

À la phase III, Sylvestre devient une participante très active et est la première à partager son savoir qui est « faire le bord de pantalon ». Pendant cette phase, il a été décidé que les partages de savoir pourraient servir de contenu d'atelier quand l'animatrice d'alphabétisation serait absente. À cet effet, chaque participante de la phase III préparait son sac de savoir dans lequel elle mettait tout le matériel nécessaire au partage de son savoir. Un jour où Danielle s'est absentée, Sylvestre a fait preuve d'un grand sens de l'initiative en prenant en charge l'atelier et en partageant, avec les apprenants présents, son savoir sur le bord de pantalon.

Lorette

Lorette se joint au groupe au moment d'amorcer la deuxième phase du projet. Elle est dans le début de la cinquantaine. On peut dire que ses compétences en lecture et en écriture sont un peu plus développées que la moyenne du groupe. Lorette est d'origine haïtienne. Elle dit qu'elle veut faire de l'alphabétisation pour améliorer sa lecture et son écriture ainsi que son français. Elle dit qu'elle ne parle pas bien le français. Pourtant, elle s'exprime très bien. Elle parle beaucoup et est pertinente dans ses commentaires. Elle est celle qui critique le plus sévèrement les approches pédagogiques des participants.

Contrairement à Mariam et Izolda, elle hésite avant de se lancer dans le partage d'un savoir. Vers les derniers ateliers, elle décide d'un savoir à partager : la salade russe, mais elle changera d'idée à la dernière minute. En phase III, elle partage avec fierté son savoir sur la salade russe. Tout au long de l'Alph@-lab, Lorette enrichit les réflexions en y apportant son regard critique.

Dans le tableau qui suit, les partages de savoirs sont brièvement décrits. Ils sont présentés dans l'ordre dans lequel ils ont été partagés. Il est à noter que les savoirs sont nommés de la même façon qu'ils l'ont été par les participants au moment de donner leur atelier.

Phase I	
Claudette	Faire le dépôt des loyers : Claudette nous montre comment elle fait le dépôt de tous les loyers de sa coopérative d'habitation. Pour ce faire, elle distribue à chacun un paquet de photocopies de chèques aux noms des participants, sur lesquels sont inscrits des loyers fictifs. Elle donne aux participants des relevés de dépôts et des calculatrices. Elle accompagne le groupe dans chacune des étapes en indiquant où écrire les montants et comment faire le calcul final.
Sylvie	Les coupons-rabais : Sylvie nous partage comment elle collectionne les coupons-rabais et comment elle fait tous ses achats avec des coupons-rabais. Elle distribue des feuilles aux participants sur lesquelles sont inscrits des sites web à partir desquels elle va chercher les coupons-rabais. À la demande d'une participante, elle inscrit celle-ci à un site web pour qu'elle reçoive des coupons-rabais. Elle explique comment elle classe des centaines de coupons-rabais en montrant ses cartables de classement. Elle donne des exemples d'économie possible en faisant des calculs au tableau.
Gilles	Changer un lavabo : Gilles, en voulant nous enseigner la plomberie, offre à Hayat de remplacer son lavabo. Hayat a acheté un nouveau lavabo, mais elle est incapable de l'installer. Quelques jours avant son atelier, Gilles est allé chez Hayat et m'a demandé de le filmer pendant qu'il enlevait l'ancien lavabo pour le remplacer par le nouveau. Pendant son atelier, Gilles présente la vidéo en commentant ce qu'il est en train de faire. Il a apporté ses outils et nous explique à quoi sert chacun des outils qu'il utilise dans la vidéo. Il offre aussi aux participants de manipuler les outils.
Hayat	Le couscous : Hayat enseigne aux participants comment elle prépare le couscous. Dans la cuisine, elle donne à chacun différentes tâches de préparation des ingrédients. Elle cuisine le couscous devant le groupe tout en expliquant comment elle procède.
Jerry	La restauration du système informatique : Jerry, après avoir entendu une participante dire qu'elle avait des problèmes avec son ordinateur, montre au groupe différentes façons de restaurer un système <i>Windows</i> en cas de problème informatique. Il présente aux participants un tutoriel en ligne pour ensuite restaurer devant eux le système d'un portable. Il explique chacune des étapes et distribue à chacun une feuille tirée d'Internet qui explique chacune de ces étapes.
Johanne	Aidante naturelle : Johanne a prodigué des soins à domicile à sa mère malade pendant plusieurs années. Avec une vidéo où elle fait semblant de prodiguer des soins à un cobaye (sa sœur), elle explique différentes manipulations médicales qu'elle a apprises des infirmières afin de s'occuper de sa mère. S'ensuit une discussion entre Johanne et les participants où le groupe en apprend plus sur son rôle d'aidante naturelle par le biais de l'expérience qu'elle a vécue.
Gloria	Le poulet portugais : Gloria enseigne aux participants comment elle prépare le poulet portugais. Dans la cuisine, elle donne à chacun différentes tâches de préparation des ingrédients. Elle prépare le poulet devant le groupe avant de le faire cuire au barbecue.
Léo	La danse : Léo fait écouter aux participants de la musique de son époque et leur fait

	une démonstration de danse sur sa musique préférée.
Phase II	
Izolda	La manucure : Izolda, qui travaille parfois comme esthéticienne, enseigne au groupe comment faire les ongles en faisant les ongles d'une participante. Après sa démonstration, elle met à la disposition des participants des outils de manucure à manipuler et les laisse expérimenter entre eux, tout en les guidant de ses bons conseils.
Mariam	Le maquillage : Mariam a été représentante pour une compagnie de cosmétiques. Elle enseigne au groupe comment faire un bon maquillage. Elle prend une participante comme cobaye et explique chacune des étapes pour faire des soins de la peau et un maquillage.
Claudette	Remplir le formulaire d'aide sociale : en coanimation avec Johanne, Claudette distribue à chacun une photocopie du formulaire d'aide sociale. À tour de rôle, les coanimatrices expliquent au groupe les lignes qu'il faut remplir et ce qu'il faut y inscrire.
Johanne	Remplir le formulaire d'aide sociale : en coanimation avec Claudette, Johanne distribue à chacun une photocopie du formulaire d'aide sociale. À tour de rôle, les coanimatrices expliquent au groupe les lignes qu'il faut remplir et ce qu'il faut y inscrire.
Sylvie	Le pansement : Sylvie, qui a une infection au pouce, nous explique et nous montre comment elle désinfecte sa plaie et comment elle refait son pansement quotidiennement. Une fois ses explications et sa démonstration terminées, elle offre à des participants d'essayer de répéter ce qu'elle vient d'enseigner avec du matériel de premiers soins qu'elle a préalablement préparé.
Hayat	Le tricot : Hayat distribue à chacun des aiguilles et une balle de laine. Elle montre aux participants comment faire des mailles et leur demande d'en faire avec elle. Elle se promène dans le groupe pour vérifier si tout le monde a réussi avant de passer à une autre étape du tricot. Elle aide individuellement ceux qui ont plus de difficulté. Les participantes qui savent déjà tricoter aident leurs voisins et voisines qui débutent.
Gilles	Le plâtre : Gilles nous montre comment réparer un trou dans le mur avec du plâtre en faisant la démonstration de différentes techniques. Gilles a apporté des morceaux de gypse, des outils et du plâtre pour que tous les participants manipulent le plâtre et expérimentent une technique de réparation.
Jerry	Le rembourrage : les chaises du local sont inconfortables. Jerry enseigne aux participants comment rembourrer ces chaises. Il commence par montrer comment créer des patrons à l'aide de cartons et comment utiliser ces patrons pour s'assurer que la mousse et le tissu conviennent parfaitement à la taille des chaises. Il montre au groupe différents objets qu'il a lui-même rembourrés comme un casque de moto. Comme Jerry n'a pas acheté la mousse nécessaire au rembourrage des chaises, les participants ne peuvent réellement rembourrer les chaises. Une fois les patrons tracés par tous les participants, Jerry leur demande de simuler le recouvrement des

	chaises à l'aide de sacs-poubelle.
Gloria	La teinture : Gloria nous montre comment teindre des cheveux en se servant d'un cobaye (moi) à qui elle teint les cheveux pendant que les participants la regardent, posent différentes questions et discutent de différentes techniques qu'elles utilisent.
Léo	La relation d'aide : Léo fait du bénévolat auprès d'hommes détenus en milieu carcéral. Il s'occupe des sorties et a démarré différents programmes de réinsertion. Il raconte aux participants son rôle auprès des détenus à travers des anecdotes.
Phase III	
Sylvestre	Le bord de pantalon : Sylvestre, à l'aide d'un pantalon, de ciseaux, de fil et d'une aiguille, explique aux participants la technique qu'elle utilise pour faire le bord de pantalon. Elle fait une démonstration de cette technique. Une fois ses explications et sa démonstration terminées, elle offre à tous les participants d'essayer de répéter ce qu'elle vient d'enseigner avec du matériel de couture et de vieux pantalons qu'elle a préalablement préparés.
Sylvie	Les coupons-rabais : cette fois devant un groupe d'alphabétisation dont elle ne fait pas partie, Sylvie enseigne comment collectionner les coupons-rabais. Elle distribue à chacun des circulaires et explique les différentes façons de repérer visuellement, sans nécessairement lire, les coupons-rabais. Elle accompagne les participants dans le découpage de différents types de coupons-rabais et les initie au classement des coupons-rabais et aux différentes règles d'utilisation.
Lorette	La salade russe : Lorette enseigne aux participants comment elle prépare la salade russe à l'aide de betteraves et de patates bouillies. Dans la cuisine, elle donne à chacun différentes tâches de préparation des ingrédients. Elle cuisine la salade russe devant le groupe tout en expliquant comment elle procède.

Tableau 1. Les partages de savoirs

4.2 LES REPRÉSENTATIONS PÉDAGOGIQUES

Cette première section des résultats traite des représentations pédagogiques des participants qui ont émergé pendant ce projet de recherche. Les « représentations pédagogiques » sont constituées d'une combinaison de données qui, une fois analysées et interprétées, tentent de décrire les caractéristiques de ce que les participants se représentent comme étant une bonne pédagogie, tant dans leurs réflexions que dans leurs pratiques. Elles sont d'abord issues d'un cadre d'analyse qui m'a été donné par les participants eux-mêmes sous la forme d'une liste de 32 critères identifiés comme faisant partie d'un bon enseignement. Les critères des participants sont un matériel qui me permet d'analyser leur univers linguistique et la

façon dont celui-ci s'ancre dans leur culture et leurs pratiques pédagogiques rendues visibles par l'Alph@-lab. Ils sont formulés dans un langage du quotidien et porteur de sens pour les participants. C'est à partir de ces formulations qu'est entreprise une démarche dialogique de co-construction de sens entre la chercheuse et les participants. En effet, les critères des participants sont comparables aux thèmes des cercles de cultures de Freire (1970) qui sont « générateurs parce qu'ils permettent, par l'intérêt qu'ils suscitent, la discussion, la réflexion et la production d'un projet d'étude » (Lenoir et Ornelas Lizardi, 2007, p.19).

Le cadre d'analyse constitué de la liste des 32 critères « pour bien montrer » me permet de rechercher dans les données l'utilisation des participants de leurs critères pédagogiques afin d'évaluer les partages de savoirs. Cet ancrage entre les réflexions des participants et la liste des 32 critères me permet d'analyser l'itération d'une réflexion collective dans un contexte de rétroaction pédagogique où les individus réitèrent l'importance d'un critère en évaluant s'il est présent ou non dans la pratique de l'autre. Les réflexions des participants sont ensuite mises en parallèle avec leurs pratiques que l'animatrice et moi avons observées.

Dans la section qui suit sont décrites les représentations pédagogiques des participants ainsi que les différents constats d'analyse qui s'y rapportent. L'objectif est de dépeindre un portrait collectif des représentations pédagogiques en déterminant l'importance accordée à des critères par leur réitération concomitante avec la réflexion et la pratique. Au moment de l'analyse, afin de faciliter l'interprétation d'une longue liste de critères, ceux-ci ont été regroupés par catégories. Chacun des critères est traité dans la catégorie à laquelle il appartient (voir tableau 2.). Certains critères, dans lesquels étaient perçus des liens sémantiques, ont été combinés. Trois critères, qui n'ont pas fait partie de la liste des critères utilisés pendant le projet, mais qui ont été mentionnés plusieurs fois par les participants dans les périodes de rétroaction, ont été ajoutés et classés dans les catégories auxquelles ils se rapportaient. Les catégories suivantes ont émergé pendant l'analyse et ont été définies de la manière suivante :

- Faire avant : dans cette catégorie se retrouvent les critères qui sont des éléments à faire avant de partager son savoir.
- À dire : dans cette catégorie se retrouvent les critères qui sont des éléments à dire pendant que l'on partage son savoir.
- À faire : dans cette catégorie se retrouvent les critères qui sont des éléments à faire pendant que l'on partage son savoir.
- Comment dire : dans cette catégorie se retrouvent les critères qui se rapportent à la

façon de communiquer de celui ou de celle qui partage son savoir.

- Attitude : dans cette catégorie se retrouvent les critères qui se rapportent à l'attitude de celui ou de celle qui partage son savoir.
- Comment faire : dans cette catégorie se retrouvent les critères qui se rapportent au format du partage de savoir.

Faire avant	À dire
<ul style="list-style-type: none"> • Faire un plan, réfléchir comment on va montrer • Respirer • Bien se préparer 	<ul style="list-style-type: none"> • Se présenter • Dire ce qu'on va faire avant • Dire à quel besoin ça répond • Dire ce qu'il faut faire • Demander si on comprend • Nommer les outils
À faire	Comment dire
<ul style="list-style-type: none"> • Montrer comment utiliser les outils • Répondre aux questions qui sont posées par les participants • Donner des conseils • Donner des exemples • Si on voit une erreur, l'expliquer encore 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des mots simples • Avoir les bons mots • Parler lentement • Rester dans le sujet/ne pas sortir du sujet
Attitude	Comment faire
<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas juger • Ne pas vouloir plus que celui qui apprend • Ne pas être gêné • Être calme/pas être stressé • Toujours vérifier si l'attention est là • Sourire/aimer ça • Encourager • Prendre le temps et ne pas s'en débarrasser • Être patient • Bien connaître son affaire, être professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir assez de temps • Trouver la façon facile • Pas ennuyant, pas juste de la théorie • Le refaire

Tableau 2. Les critères pédagogiques

4.2.1 Faire avant

Dans cette catégorie se retrouvent les critères qui sont des éléments qu'il faut faire avant

de partager son savoir. Cette catégorie regroupe seulement trois critères. Les critères « respirer » et « faire un plan, réfléchir comment on va montrer » peuvent être considérés comme des sous-critères de « bien se préparer », parce qu'ils sont des éléments que les participants jugent faire partie d'une bonne préparation. C'est pourquoi ces critères sont traités de façon combinée.

Faire un plan, réfléchir comment on va montrer, Respirer et Bien se préparer

Le critère « respirer » signifie se calmer avant de partager son savoir. Il revient très peu dans les périodes de rétroaction et les participants ne font mention d'aucune technique qu'ils auraient utilisée pour se calmer avant de donner leur atelier. Le critère « faire un plan, réfléchir comment on va montrer » est mentionné par Sylvie qui dit s'être fait un plan d'animation dans lequel elle a pensé organiser différents éléments de son savoir — les coupons-rabais. Son plan est écrit sur une feuille et elle y fait référence vers la fin de son animation en disant qu'elle a parlé de tout ce dont elle avait planifié de parler. Elle est la seule participante qui utilise un plan dont on voit l'existence concrète à cause de sa forme écrite.

Toutefois, l'absence de trace écrite ne signifie pas que les autres participants n'ont pas préparé de plan. Les vidéos utilisées par Gilles, Johanne et Jerry sont en quelque sorte des plans pédagogiques parce qu'ils présentent, par le biais de la vidéo, des marches à suivre détaillées et nécessaires à l'application de leur savoir. Gilles, pour partager son savoir de plomberie, se fait filmer en train de remplacer un lavabo. Johanne, pour partager son savoir d'aidante naturelle, se fait filmer en train de prodiguer des soins à une fausse patiente. Tous deux font leur animation en même temps que nous visionnons la vidéo qu'ils ont préparée, en ajoutant des commentaires ou en insistant sur certains aspects de la vidéo. Jerry commence son animation, la restauration du système, en nous faisant visionner un tutoriel en ligne qui nous présente en détail les étapes à suivre pour restaurer un système informatique. Il nous laisse visionner le tutoriel pour ensuite reproduire les étapes devant nous à l'aide d'un ordinateur portable dont l'image est projetée sur grand écran. Ces vidéos constituent pour ces participants un plan d'animation qui les guide étape par étape dans les explications de leur savoir. Cependant, il y a une distinction à faire entre le plan d'animation de Sylvie, qui contient des éléments d'organisation pédagogique : montrer des photos, chercher dans des circulaires, s'inscrire sur un site de coupons, calculer des économies, etc., et les vidéos des autres participants qui sont des plans d'animation essentiellement basés sur l'application d'un savoir et qui ne contiennent rien sur l'organisation des moments pédagogiques.

Le critère « bien se préparer » est l'un des critères qui recoupe le plus de mentions dans les périodes de rétroaction, et ce, bien avant que nous entamions la réflexion sur les critères pédagogiques à l'atelier 6. Ce critère est mentionné dans une auto-évaluation dans laquelle une participante juge qu'elle s'était bien préparée. Il revient ensuite à plusieurs reprises, mentionné par différents participants. Ce qui est particulier à propos de ce critère est que les participants l'ont utilisé autant pour donner une rétroaction positive que négative. En effet, certaines animations ont été jugées bien préparées et d'autres non. Pour Gilles, certains partages de savoir manquaient de préparation. Cette préparation se définissait en termes d'animation ainsi qu'en termes du matériel nécessaire à l'apprentissage d'un savoir.

Gilles : Moi je pourrais juste dire un commentaire, il avait pas assez de préparation pour pouvoir bien partir ses affaires. C'est de valeur parce que c'est un beau travail que tu montres, sauf qu'il aurait pu y avoir un peu plus d'avance dans ce que t'avais à faire. Cette critique s'adresse à Jerry qui ne s'était pas procuré le matériel approprié pour son atelier sur le rembourrage de chaise. Comme nous n'avions pas de tissu pour recouvrir les chaises, Jerry a dû improviser en nous faisant utiliser des sacs-poubelle. Pour Gilles, le matériel relié à un savoir est très important, une importance que l'on peut observer dans ses commentaires lors de la période de rétroaction et dans sa pratique puisque pour son atelier sur le plâtre, il amène une trentaine d'outils différents à présenter aux participants. Gilles n'est pas le seul pour qui le matériel fait partie d'un partage de savoir réussi, puisqu'aucun partage de savoir ne s'est fait sans l'utilisation de matériel, que ce soit des outils de construction ou de manucure, les ingrédients d'une recette ou encore une trousse de premiers soins. Il avait été convenu dans la préparation des partages de savoirs qu'un budget de recherche était disponible pour l'achat des matériaux nécessaires. Même si ce n'est pas l'ensemble des participants qui a eu recours au budget pour acheter du matériel, tous ont apporté les objets nécessaires à leur partage de savoir.

Nonobstant la présence du critère « bien se préparer » dans les réflexions des participants, ce critère pédagogique ne s'est pas nécessairement transposé dans leurs pratiques. Il est arrivé que des participants se présentent à la dernière minute ou en retard le jour de leur partage de savoir et n'aient pas eu le temps d'organiser la salle et le matériel nécessaire. Devant nous, ils réalisaient qu'il fallait organiser l'espace et distribuer du matériel à chacun, ce qui nous faisait perdre du temps d'atelier. Pourtant, le calendrier des partages de savoirs a été chaque semaine rappelé aux participants et l'animatrice en alphabétisation les appelait la veille pour être certaine qu'ils étaient prêts pour le lendemain. Une participante m'a

même contactée à une heure tardive la veille de son partage de savoir pour que je lui imprime des documents. Oui, il était important pour les participants de bien se préparer, mais dans la pratique, le temps nécessaire à la préparation semblait difficile à planifier. Ceci à l'exception de Gilles, qui est celui qui a mentionné ce critère le plus fréquemment et qui a su bien le transposer dans sa pratique, en se procurant tout le matériel nécessaire suffisamment en avance et en arrivant très tôt avant le début de l'atelier pour organiser la salle.

En somme, il semble que le temps nécessaire à préparer un partage de savoir n'est pas bien évalué par les participants, tandis que l'aspect qui concerne le matériel nécessaire à un savoir semble quant à lui être bien pris en compte. À la phase III, j'ai pu observer une amélioration quant à la préparation des participantes. Cela m'amène à supposer qu'à mesure que l'expérience pédagogique se développe, il s'acquiert une meilleure notion de ce que signifie « bien se préparer ».

4.2.2 À dire

Dans cette catégorie se retrouvent six critères qui sont des éléments à dire : se présenter, dire ce qu'on va faire avant, dire à quel besoin ça répond, dire ce qu'il faut faire, nommer les outils et demander si on comprend. Le critère « nommer les outils » a été combiné au critère « montrer comment utiliser les outils » de la catégorie « à faire » parce que les deux critères se rapportent à l'utilisation d'outils. Les critères « poser des questions pour vérifier si l'autre comprend » et « si on voit une erreur, l'expliquer encore », d'abord placés dans d'autres catégories, sont traités en même temps que le critère « demander si on comprend » parce qu'ils entretiennent des liens sémantiques entre eux.

Se présenter

Le critère « se présenter » n'est mentionné qu'une seule fois par Izolda qui aurait aimé que Jerry commence son atelier en se présentant. Néanmoins, ce critère a été observé dans la pratique. Dans la phase II, il y a par ailleurs une augmentation de la fréquence d'application de ce critère. Les participants portent une attention particulière à la présentation de leur savoir. Cependant, la plupart des participants, même après avoir affirmé l'importance de donner son nom dans la présentation, ne le font pas systématiquement.

Pour les participants, l'importance de se présenter est réitérée dans les exercices que nous faisons avec eux afin de déterminer l'importance relative des critères pédagogiques. Par exemple, dans l'exercice des pointes de tartes, constitué d'un cercle divisé en différentes

proportions (voir annexe I), nous avons demandé aux participants de placer les critères pédagogiques selon l'importance qu'ils accordaient à chacun d'eux. La majorité des participants ont placé « se présenter » dans les plus grandes proportions de tarte. Lors des premières mentions du critère « se présenter », l'animatrice et moi ne comprenions pas sa pertinence, étant donné que le partage des savoirs se faisait au sein d'un groupe de gens qui se connaissaient déjà. Ce critère, dans le contexte où nous nous connaissions tous, avait un aspect théâtral : « Bonjour, je m'appelle Izolda et aujourd'hui je vais vous montrer comment faire une manucure [...] ». Pourtant, le discours des participants permet de constater qu'ils accordent bel et bien de l'importance à ce critère :

Izolda : Moi, le plus important c'est « se présenter », parce que pour moi c'est important que tout le monde sache mon nom s'il y a des questions.

Gilles : Je pense qu'il [le critère « se présenter »] aurait dû être sur la première feuille. En quelque part pour entendre, comprendre le monde parler de ces affaires-là. Il faut toujours se présenter avant de faire quelque chose.

Nous nous sommes alors questionnées sur l'importance que les participants accordaient à « se présenter ». Premièrement, comme le laisse entendre Izolda qui tient à ce que les participants connaissent son nom, il arrive que les participants, même s'ils se côtoient presque quotidiennement, ne parviennent pas à se rappeler les prénoms de leurs pairs et surtout quand il s'agit de prénoms auxquels ils ne sont pas habitués — comme c'est le cas des prénoms des personnes immigrantes. Ainsi, il semble que se présenter avant de partager son savoir permet d'aider les autres participants à mémoriser les prénoms pour être capables d'interpeller en cas de besoin la personne par son prénom. Deuxièmement, nous pensons que les participants souhaitent ajouter quelque chose de formel à leur partage de savoir, quelque chose d'officiel. Les formules de présentation rappellent le conférencier ou encore l'intervenant qui présenterait un sujet dans un atelier d'alphabétisation. Des participants ont aussi fait référence à des émissions de télévision de cuisine ou de rénovation où un spécialiste se présente d'abord avant de présenter son savoir à la caméra. Ces émissions ont été jugées par certains participants comme étant un bon modèle à suivre pour partager son savoir.

À la phase III, les participantes élaborent un plan pédagogique pour leurs deuxième ou troisième partages de savoir. Elles placent alors « se présenter » comme la première action à poser en tant qu'animatrice d'atelier. Elles expliquent que la présentation est nécessaire parce

qu'elles veulent connaître non seulement le nom de la personne, mais aussi la façon dont la personne a appris ce qu'elle sait. Cette affirmation est pertinente pour l'analyse des données, parce qu'elle valide un thème qui avait émergé dans l'analyse préliminaire. Dans tous les partages de savoirs, les participants mentionnent la façon dont ils ont appris leur savoir. Dans les cas où ils ne le mentionnent pas, ils se le font demander par les autres participants. Différentes justifications à ce thème sont possibles. Pour certains, le récit sur la façon dont la personne a appris son savoir donne de la crédibilité à celle qui sait. C'est le cas de Sylvestre qui, lorsqu'elle nous montre à faire le bord de pantalon, devient plus crédible aux yeux de José au moment où elle dit avoir appris à coudre dans un cours de couture. Pour d'autres, ce n'est pas une question de crédibilité, mais plutôt pour mieux comprendre ou encore évaluer le parcours d'apprentissage de celle qui anime, dans le but de se faire une idée de leurs propres capacités à apprendre le savoir en question. Par exemple, Sylvie émet l'idée que si Jerry a appris par lui-même l'informatique, peut-être qu'elle aussi en est capable. Aussi, il y a des participants qui aiment bien poser cette question parce qu'elle leur permet de mieux connaître la personne qui partage son savoir.

Dire ce qu'on va faire avant

Le critère « dire ce qu'on va faire avant » signifie présenter son plan d'animation avant de commencer. Autrement dit, dire de quoi sera constitué l'atelier. Ce critère pédagogique reçoit peu de mentions dans les périodes de rétroaction et est quasi absent des pratiques pédagogiques des participants. Il a été observé que les participants n'introduisent pas en début d'atelier les étapes à travers lesquelles ils guideront les apprenants. Dans le cas des savoir-faire, les étapes d'enseignement sont indissociables du faire. La transmission pédagogique n'existe que dans la réalisation du savoir-faire et cette réalisation n'est pas nécessairement bien planifiée. Hayat mentionne à la fin de son atelier qu'elle a manqué de temps parce qu'elle avait prévu de nous montrer à faire le service du couscous. Si Hayat nous avait informées de ses intentions en début d'atelier, nous aurions pu mieux la soutenir dans l'organisation de son temps. Les animations des participants sont à un tel point ancrées dans le moment présent que ce qu'il faut faire n'est dit qu'au moment où il faut le faire. Il est possible que le fait de présenter un plan d'animation où les différentes actions sont regroupées et ordonnées demande une forme d'abstraction qui ne correspond pas à la culture des participants et qui s'éloigne de leurs capacités. En effet, dans plusieurs exercices, les participants ont démontré des difficultés à naviguer dans l'abstraction. De plus, la présentation d'un plan ou d'objectifs d'apprentissage demande un langage pédagogique qui n'est pas nécessairement connu des participants. Par

ailleurs, cela ne les empêche pas d'utiliser différents formats pédagogiques, mais sans jamais les annoncer d'avance. Par exemple, Jerry tente différents moyens pour nous enseigner à restaurer un système informatique : le visionnement d'un tutoriel vidéo en ligne, un document écrit qu'il distribue à tous contenant une marche à suivre et finalement une démonstration de restauration de système qu'il fait devant nous. Ces différents formats pédagogiques étaient planifiés, mais Jerry n'a pas cru bon de nous les mentionner avant de commencer. Ils ont été plutôt présentés au fur et à mesure de leur exécution.

Ne pas tenir compte du critère pédagogique « dire ce qu'il faut faire avant » et plutôt dire ce qu'il faut faire au moment où il faut le faire peut parfois occasionner des difficultés chez les apprenants. Il est arrivé qu'un processus de savoir partagé qui n'avait pas été explicité amène la confusion auprès des apprenants qui ne connaissaient rien du savoir en question. Claudette et Johanne, en coanimation, ont amené la confusion chez les participants en ne disant pas qu'elles ne traiteraient que d'une section du formulaire de demande d'aide sociale. Lorsqu'ils ont constaté que des éléments du formulaire étaient manquants, les participants n'ont pas compris ce qui se passait.

Il semble que « dire ce qu'il faut faire avant » n'est pas un critère de première importance dans la pratique des participants, ni dans leurs représentations pédagogiques. Ce qu'il est intéressant de soulever à propos de ce critère est que dans les rares fois où il a été mentionné par les participants, ceux-ci l'ont fait pour commenter négativement des partages de savoirs. Pour ces participants, ne pas savoir ce qu'il y avait à faire en début d'animation avait nui à leur apprentissage. Mis à part ces rares cas, il semble que les participants n'accordent pas tant d'importance au fait de savoir en avance de quoi sera constitué un atelier.

Dire à quel besoin ça répond

Ce critère s'explique de lui-même et les participants s'entendent sur le fait que dire à quel besoin un savoir répond fait partie des bonnes pratiques d'animation. Gilles ajoute à cela que « dire à quel besoin ça répond » contribue à motiver les gens à apprendre : « Dire pourquoi t'apprends quelque chose, aussi ça aide les autres à pouvoir le faire ». Dans les périodes de rétroactions, les participants ne mentionnent pas explicitement que l'animateur a dit à quel besoin son savoir répondait. Toutefois, les questions posées sur le contenu des animations portent à croire que les participants font par eux-mêmes le lien entre un savoir et le besoin auquel il répond. Selon les sujets d'atelier, il y a des besoins plus évidents que d'autres et le fait de mentionner à quel besoin ça répond serait inutile, par exemple faire un couscous. Dans le

savoir de plomberie, la réponse au besoin de poser le nouveau lavabo de Hayat est la raison d'être de la formation. Dans ce cas, Gilles n'a pas à nommer le besoin auquel il répond. En effet, ce participant avait choisi ce savoir parce qu'il s'était souvenu que Hayat avait raconté, plusieurs semaines auparavant, qu'elle avait acheté un nouveau lavabo mais était incapable de l'installer. Cet exemple est donc loin du caractère abstrait de l'énonciation du besoin auquel le savoir répond étant donné qu'il concrétise, par le partage du savoir, la réponse à ce besoin.

Avec des savoirs comme les coupons-rabais ou la restauration d'un système informatique, il est plus difficile pour les participants de voir à quel besoin ces savoirs répondent. C'est pourquoi ceux qui partagent ces savoirs doivent en faire mention de manière plus explicite. Au tout début de son atelier, Sylvie présente son sujet comme suit : « les coupons-rabais pour comment faire de l'économie ». Elle énonce ainsi immédiatement à quel besoin son savoir répond. À plusieurs reprises, elle fait un lien entre collectionner les coupons-rabais et faire des économies, parce que pour elle, c'est à ce besoin que son savoir répond. À la phase III, Sylvie partage son savoir des coupons-rabais devant un autre groupe d'alphabétisation. À la suite de ce partage de savoir à l'extérieur du groupe de participants au projet de recherche, un petit groupe de participants s'unissent pour démarrer un club de coupons-rabais dont la facilitation est assurée par Sylvie, maintenant perçue comme l'experte en la matière. Une hypothèse voudrait qu'un tel enthousiasme pour ce savoir provienne du fait que les participants envisagent les coupons-rabais comme un moyen de combler leur besoin d'économiser.

Le besoin d'économiser est aussi présent dans d'autres savoirs. Comme mentionné précédemment, le savoir informatique de Jerry est complexe et il doit en préciser l'utilité. Lorsqu'il exprime en quoi ce savoir répond à un besoin, il fait aussi le lien avec l'économie d'argent. Pour Jerry, posséder ce savoir informatique évite de faire appel à un technicien informatique, ce qui engendrerait des coûts :

Jerry : Disons t'as mis un programme qui ralentit ton ordi mettons... Il va pas aussi bien qu'il allait hier. Ça c'est toutes des étapes qu'on fait avant d'aller voir le technicien. Tu vas essayer de le réparer au lieu d'aller le voir.

Il n'y a rien d'étonnant à ce que le besoin d'économiser de l'argent soit une préoccupation très présente chez les participants puisqu'ils vivent tous en situation de pauvreté. D'ailleurs, Gilles et Jerry mentionnent qu'ils ont appris ce qu'ils savent à cause d'une nécessité économique : Gilles pour travailler sur les chantiers de construction et Jerry pour ne pas se faire avoir en payant des « spécialistes ». Tous deux s'entendent sur le fait qu'il est nécessaire de partager gratuitement leur expertise et de faire en sorte que les participants apprennent, tout comme eux, à se

débrouiller eux-mêmes sans avoir à payer quelqu'un. Ici, la nécessité d'économiser suscite chez les personnes pauvres une motivation, voire même une obligation, d'apprendre à faire quelque chose par elles-mêmes au lieu de confier la tâche à d'autres.

Certains savoirs montrent à économiser de l'argent, mais d'autres engendrent des dépenses. Dans tous les cas, les participants font mention de la préoccupation économique et abordent l'enjeu ouvertement. Izolda et Mariam sont conscientes que le maquillage et la manucure peuvent être dispendieux. Cependant, se prodiguer de tels soins est une façon pour elles de combler le besoin de se sentir belle et bien dans sa peau. Même si les savoirs de Mariam et d'Izolda répondent à un autre besoin que celui d'économiser, elles sont elles aussi préoccupées par l'aspect financier. D'ailleurs, Mariam et Izolda consacrent une partie de leur atelier à donner des conseils pour obtenir des soins de qualité à prix abordable.

Le partage du savoir « remplir un formulaire d'aide sociale » est la démonstration parfaite du fait que de ne pas dire à quel besoin un savoir répond nuit à l'apprentissage. Ce partage de savoir est aussi un exemple de situation où les difficultés de lecture et d'écriture constituent un obstacle pour les participants. Les participants ont souvent à remplir des formulaires complexes pour obtenir des fonds de subsistance ou répondre à d'autres besoins essentiels : problèmes de santé, obtention de la résidence permanente, inscriptions des enfants à l'école, etc. La liste des situations auxquelles les participants sont confrontés impliquant la lecture et l'écriture de formulaires est malheureusement trop longue. Ce savoir répond donc à un besoin important des participants. Par contre, la façon dont il a été amené en coanimation est un exemple de mauvaise pédagogie qui a nui aux bienfaits qu'aurait pu avoir le partage d'un tel savoir. Dans la période de rétroaction, il a été mentionné que le besoin auquel ce savoir répondait avait non seulement été mal explicité, mais qu'il aurait dû avoir été énoncé en lien avec la situation réelle des participants :

Danielle : C'est parce que vous l'avez pas dit c'est pourquoi ce formulaire. Vous autres vous le savez, mais les gens ne le savent pas.

Claudette : Ben oui, mais on lui a dit que c'était pour faire une demande d'aide sociale.

Danielle : Ben oui, mais toi tu le sais ce que c'est faire une demande d'aide sociale, mais les gens... C'est qui qui fait une demande? Quand est-ce qu'on fait une demande? Eux-autres, il faut-tu qu'ils fassent une demande d'aide sociale, ils sont déjà sur le B.S.? Ils doivent-tu en faire une?

Claudette : Ben non, ils sont...

Danielle : OK.

Claudette : Ben tout le monde ils sont sur le bien-être.

Danielle : C'est juste pour que vous expliquiez pourquoi vous faites ça.

Claudette: Ah OK.

Johanne : C'est pour aider à...

Claudette : Recevoir de l'argent.

La volonté d'apprendre et d'enseigner des choses qui répondent à un besoin est une préoccupation importante pour les participants et l'animatrice en alphabétisation. Ceci peut être en partie expliqué par le contexte d'éducation populaire dans lequel ils évoluent. Pour la deuxième phase de partage des savoirs, le groupe a décidé que tous les savoirs partagés devaient être choisis selon l'intérêt des membres du groupe. Un système de vote a permis à chacun de décider quels savoirs parmi plusieurs répondaient à leurs intérêts. Il avait été convenu que pour être partagé, un savoir devait obtenir une majorité de votes. Par conséquent, chaque savoir partagé en phase II a d'abord été préalablement évalué comme répondant, pour une partie du groupe, à un intérêt, sinon à un besoin.

Dire ce qu'il faut faire

« Dire ce qu'il faut faire » se rapporte à donner des explications, à décortiquer un savoir dans toutes ses étapes. Il s'agit en fait de toute la trame narrative qui accompagne la démonstration d'un savoir. Il peut sembler anodin de préciser qu'il faut donner des explications lorsque l'on enseigne, mais cela ne l'est pas dans un contexte où la prise de parole devant un groupe n'est pas chose facile. En effet, la prise de parole est un défi pour la plupart des participants, ce qui peut expliquer que beaucoup de leurs critères pédagogiques sont du domaine de la parole (voir à cet effet les catégories « à dire » et « comment dire »).

Il a été observé dans les partages de savoir que « dire ce qu'il faut faire » est directement lié à la démonstration de ce qu'il faut faire. En période de rétroaction, les participants ont fait preuve d'une bonne capacité d'analyse afin d'identifier les moments où le manque d'explications nuisait à leur apprentissage, comme dans le cas du savoir sur la préparation du poulet portugais :

Claudette : Il aurait fallu qu'elle dise toutes les étapes.

Sylvie : Les ailes, après couper dans le milieu, après...

Participant : Il y en a, ils sont tellement habitués, ils ne pensent pas à l'expliquer.

Regardez-moi, vous allez l'apprendre de même. [...]

Dans certains cas, « dire ce qu'il faut faire » sans en faire une démonstration visuelle ne suffit pas à l'apprentissage. C'est ce qui a été observé dans le savoir « faire les dépôts de loyer ». Claudette dit que le folio est lié au numéro de la coopérative et demande aux participants d'écrire « 3025 ». Elle-même l'écrit, mais ne désigne pas aux apprenants l'endroit où il faut l'écrire. Elle leur demande si tout va bien. Ils répondent que oui. Elle poursuit donc avec d'autres détails à écrire dans des endroits précis. Hayat est la seule qui ose admettre qu'elle ne suit plus, mais Claudette se contente de lui montrer son bordereau de paiement, de l'autre bout de la pièce, beaucoup trop loin pour que les participants puissent le voir. Les participants évaluent ce savoir comme étant difficile. Le cas de Claudette est l'exception qui confirme la règle puisque d'après mes observations, tous les participants font voir ce qu'il faut faire. Étonnamment, montrer ce qu'il faut faire ne fait pas partie de la liste des représentations pédagogiques des participants. Il est tout de même possible d'avancer que les participants sont beaucoup plus à l'aise et habiles de donner un exemple visuel et concret de leur savoir que de l'expliquer oralement.

Au cours du projet, « montrer » a été utilisé comme un synonyme d'enseigner. Le projet consiste à « montrer nos savoirs ». Après la phase I, l'animatrice et moi nous sommes inquiétées à propos du caractère démonstratif des savoirs. Je me suis questionnée sur l'interprétation que faisaient les participants du terme « montrer » qui signifie à la fois « faire voir » et « enseigner ». Le comprenait-il comme un enseignement, une démonstration d'un savoir ou quelque chose entre les deux? Est-ce que l'utilisation de ce terme avait influencé la pédagogie des participants? Pour l'animatrice, les participants en phase I nous montraient dans quoi ils étaient bons, de quoi ils étaient fiers, sans se soucier des apprenants. Pendant un atelier de réflexion, les participants ont affirmé qu'ils apprenaient mieux quand ils avaient la chance de faire ce qui leur était montré. À la suite de cette révélation, nous nous sommes assurées que la deuxième phase de partage de savoirs devait répondre à ce critère nommé par les participants : « on apprend en le faisant ». La question de l'interprétation des participants du terme « montrer » demeure en suspend. Toutefois, lors de la phase II, apparaît le passage d'une démonstration des savoirs à un partage des savoirs où les animateurs étaient plus soucieux des apprenants.

Demander si on comprend, Poser des questions pour vérifier si l'autre comprend et Si on voit une erreur, l'expliquer encore

Dans ce qui suit, je traite en parallèle de trois critères pédagogiques distincts :

« demander si on comprend », « poser des questions pour vérifier si l'autre comprend » et « si on voit une erreur, l'expliquer encore ». Ces trois critères sont sémantiquement liés, parce qu'ils font référence à l'évaluation de la compréhension de l'apprenant. Il me semble ainsi important de les comparer entre eux parce qu'ils n'impliquent pas la même interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Contrairement à « poser des questions pour vérifier si la personne comprend », « demander si on comprend » est une façon de se soucier de la compréhension des apprenants sans les mettre en situation d'évaluation. Dans l'acte de demander à l'autre s'il comprend, on lui donne le choix de manifester ou non son incompréhension. Il s'agit d'un geste d'ouverture envers l'apprenant qui lui donne la chance d'obtenir des explications supplémentaires ou encore de voir ralentir le rythme des explications ou de la démonstration. Dans l'atelier du rembourrage de chaise, Jerry intègre ce critère dans sa pratique à différents moments, tantôt pour s'assurer que tous sont bien rendus à la même étape, tantôt pour donner la chance aux participants de poser des questions. Il utilise les expressions suivantes : « Là, vous l'avez tous de même? », « Bon, vous avez tous vu le casque? », « Vous comprenez? » et « Il y a-tu des questions? » Jerry est un des animateurs qui est le plus soucieux d'instaurer un rythme propice à l'apprentissage, tant dans ses explications que dans les manipulations qu'il fait faire aux participants. À plusieurs reprises, il arrête les explications et les manipulations pour s'assurer qu'il a l'attention des participants et pour attendre que tous soient bien rendus à la même étape.

« Demander si on comprend » peut aussi être une façon pour celui qui montre son savoir de s'assurer qu'il remplit bien son rôle. Sylvie, dans l'atelier sur les coupons-rabais, explique au tableau un calcul qui permet de déterminer le prix de l'eau de javel une fois le rabais appliqué, puis elle demande au groupe : « Est-ce que vous comprenez? J'explique-tu bien? » Faire référence à la qualité des explications quand on demande aux apprenants s'ils comprennent est un moyen habile parce qu'il ne met pas en doute la capacité des apprenants à comprendre. Cette stratégie est différente de celle que comporte le critère « poser des questions pour vérifier si la personne comprend ». Ce critère situe l'apprenant dans un contexte d'évaluation où il y a une bonne et une mauvaise réponse. En effet, l'apprenant peut être pris en défaut dans le seul acte de répondre à une question. Si le critère « poser des questions pour vérifier si la personne comprend » fait partie de la liste des critères d'une bonne pédagogie, c'est qu'il a d'abord été envisagé comme un outil pour soutenir celui qui anime l'atelier. Par contre, les conséquences négatives qu'il peut avoir sur l'apprenant peuvent expliquer, du moins en partie, sa non-transposition dans la pratique.

L'évaluation sous forme de question-réponse peut faire ressurgir de mauvais souvenirs

reliés à la scolarisation chez des personnes ayant été marginalisées d'un système éducatif qui fait l'apologie de la bonne réponse. De plus, le fait de donner une bonne ou une mauvaise réponse à une question posée n'est pas un indicateur totalement fiable pour juger que l'apprentissage se fait bien. Le critère donné par les participants « si on voit une erreur, l'expliquer encore » démontre que les participants ont réfléchi à des solutions de rechange à l'évaluation afin de s'assurer de la compréhension des apprenants. Une grande diversité s'est manifestée dans les comportements et les réflexions des participants quant à leur degré de confort à intervenir dans les cas où il y a une incompréhension évidente. Izolda, plus à l'aise avec le fait de corriger quelqu'un, définit ce critère comme suit :

Izolda : Par exemple, comme j'ai expliqué déjà, je vois quelqu'un à qui j'ai expliqué, si elle fait une erreur, je vais lui dire : « C'est pas comme ça, tu dois faire ça » [...]

En pratique, elle transpose exactement ceci en rectifiant les dires d'une participante à propos de l'outil pour couper les cuticules et aussi en corrigeant une autre qui ne coupe pas les cuticules comme elle l'a enseigné.

Mis à part cet exemple, il existe parfois une différence entre oser corriger ce que quelqu'un fait et rectifier ce que quelqu'un dit. Dans le rembourrage de chaise, Jerry est à l'aise de corriger la mauvaise mesure qu'a prise une participante. Toutefois, dans son atelier sur la restauration du système informatique, il n'ose pas rectifier une idée fausse qu'exprime une participante sur le piratage informatique. Bien entendu, ces deux erreurs sont de différente nature et ne demandent sans doute pas le même effort de correction. Cependant, il faut aussi prendre en considération le caractère beaucoup plus public qu'a une affirmation en comparaison à une erreur de manipulation. Une mauvaise manipulation peut se rectifier assez rapidement ou même individuellement, ce qui fait que la personne n'est pas dans l'erreur très longtemps et n'attire pas nécessairement l'attention du groupe. Par contre, voir sa conception d'un phénomène être remise en cause, et ce, devant tout le groupe, peut être beaucoup plus gênant, voire humiliant, pour un apprenant. Il a été observé à plusieurs reprises que les participants évitent toute situation où ils peuvent gêner les autres en remettant en cause leurs connaissances. Il s'agit d'une sensibilité qui peut être attribuée à leur propre expérience en tant que personnes qui évitent des situations où elles peuvent avoir l'air ignorant, étant donné leur difficulté à lire des informations.

Claudette est sans doute celle qui a le plus évité de corriger des erreurs. À son premier atelier, « faire les dépôts de loyer », elle ne veut pas ramasser les bordereaux de paiements pour vérifier si les gens les ont bien complétés. Elle finit par le faire à contrecœur sous la

pression de l'animatrice en alphabétisation qui lui dit que ça serait intéressant de voir si les gens ont bien compris. À l'atelier 6, en période de réflexion avec le groupe, Claudette dit qu'elle ne se sentait pas légitime de dire aux autres qu'ils avaient fait une erreur et qu'elle avait peur de leur jugement :

Claudette : Mais moi je voulais pas. Vous auriez dit : « Mais pour qui elle se prend elle? »

Danielle (*en répétant*) : « Pour qui elle se prend elle? » Ben, on aurait dit : « Elle se prend pour celle qui sait quoi faire! »

Audrey : Que tu fais ta job.

Danielle : C'était ça ta job.

Même si les participants ont tenté de rassurer Claudette sur sa légitimité de les corriger, Claudette ne s'est pas sentie plus à l'aise de le faire dans son deuxième partage de savoir.

Dans leur partage du savoir « remplir un formulaire d'aide sociale », les coanimatrices, Claudette et Johanne, se sont fait reprocher de ne pas avoir assigné à l'une d'elles la tâche de faire le tour des apprenants pour vérifier s'ils remplissaient correctement le formulaire au moment où l'autre donnait les explications. Dans la période de rétroaction sur ce savoir, les participants ont mentionné que le fait de ne pas être à l'aise pour corriger les erreurs et par conséquent de laisser l'apprenant dans l'erreur a eu un effet négatif sur l'apprentissage de ce savoir. En somme, les participants reconnaissent les bienfaits de corriger les erreurs des apprenants, mais ils ne se sentent pas toujours à l'aise ou légitime de le faire. En contrepartie, ils préfèrent laisser les apprenants juger eux-mêmes de leur compréhension en leur demandant simplement : « comprenez-vous? »

4.2.3 À faire

Dans cette catégorie se retrouvent six critères qui sont des actions à poser pendant les partages de savoirs. Étant donné que les critères « poser des questions pour vérifier si la personne comprend » et « si on voit une erreur, l'expliquer encore » ont été traités en parallèle avec le critère « demander si on comprend » dans la section précédente, les quatre critères suivants seront traités dans cette catégorie : montrer comment utiliser les outils, répondre aux questions qui sont posées par les participants, donner des conseils et donner des exemples. Le critère « pas ennuyant, pas juste de la théorie », même s'il appartient à une autre catégorie, est traité dans la section qui suit, combiné avec le critère « donner des exemples ».

Montrer comment utiliser les outils et Nommer les outils

Le critère « nommer les outils » a été combiné à « comment utiliser les outils » parce que la plupart des mentions se recoupaient ou bien se rapportaient à un critère qui sera analysé plus loin : « avoir les bons mots ». Les participants désignent comme outils les instruments et les matériaux nécessaires pour partager leurs savoirs, par exemple les ingrédients d'une recette, les instruments de manucure, le matériel informatique, etc. Comme le dit Gilles à propos de la trousse de pansements de Sylvie : « C'est comme si elle travaillait avec ses outils ». Il est mentionné plus haut dans le critère « bien se préparer » que les outils qui se rapportent au savoir occupent une place centrale dans les réflexions et les pratiques pédagogiques des participants. Aucun savoir ne se transmet sans outils. Les participants donnent une rétroaction positive quand des explications et des démonstrations sont faites pour montrer comment fonctionnent les outils. Gilles reçoit plusieurs commentaires positifs parce qu'il a présenté une trentaine d'outils au début de son atelier « faire du plâtre », et ce, même si certains outils servaient à des tâches de construction qui n'étaient même pas reliées au savoir partagé. Il a su démystifier l'usage de plusieurs outils en les mettant en situation concrète d'utilisation à l'aide d'exemples. Il a aussi fait manipuler des outils par les participants, ce qu'ils ont grandement apprécié.

Répondre aux questions qui sont posées par les participants

Autant dans les réflexions pédagogiques des participants que dans la pratique, l'acte de répondre aux questions des apprenants est considéré par les participants comme faisant partie d'une bonne pédagogie. Les questions posées par les participants en position d'apprenants pendant les partages de savoirs sont de différentes natures et pourraient être classifiées selon quatre buts distincts :

- mieux connaître celui qui montre : les participants posent des questions sur la place du savoir dans la vie de celui qui partage son savoir, sur la façon dont il a appris ce qu'il sait, sur son opinion concernant différents enjeux liés à son savoir, tout cela afin de mieux connaître celui qui est mis de l'avant grâce à son savoir;
- soutenir l'animation : les participants posent des questions dont ils semblent déjà connaître la réponse pour mettre à l'aise celui qui anime l'atelier;
- comprendre : les participants posent des questions pour avoir plus d'explications ou de plus amples démonstrations sur certains éléments du savoir, et ce, afin de mieux comprendre;

- adapter le savoir : les participants posent des questions pour diriger l'animation vers des choses qui les intéressent ou qui répondent mieux à leurs besoins.

Le type de questions qui sert à mieux connaître celui ou celle qui montre son savoir est directement en lien avec la composante de la praxis « reconnaissance collective » abordée au chapitre 5. Le type de questions qui sert à mieux soutenir l'animation est une caractéristique de la communauté de savoirs qu'est l'Alph@-lab, une autre composante de la praxis qui est aussi abordée au chapitre 5. Les deux types de questions qui servent à mieux comprendre et à adapter le savoir aux besoins des participants définissent quant à eux les principaux éléments du critère « répondre aux questions qui sont posées par les participants ». Ces deux types de questions sont omniprésents dans tous les partages de savoir. À première vue, l'acte de répondre aux questions posées n'a rien d'extraordinaire, mais ce qui est particulier à cette expérimentation et que l'énoncé de ce critère ne dit pas, est que les participants signifient par ce critère non seulement de répondre aux questions posées, mais de le faire immédiatement après qu'elles soient posées. Cette exigence de l'immédiateté dans l'exercice de question-réponse est illustrée par l'appréciation de Lorette et de Claudette à propos de l'animation d'Izolda :

Lorette : Qu'est-ce que j'ai trouvé intéressant, elle fait ça, tout le monde lui pose des questions, elle répond.

Claudette : En même temps. Elle répond en même temps.

Répondre aux questions qui sont posées par les apprenants est un des meilleurs exemples de cohérence entre la pratique pédagogique des participants et leurs réflexions sur ce qu'est une bonne approche pédagogique. Dès les premiers ateliers, j'ai observé cette pratique. L'animatrice en alphabétisation l'a aussi remarquée et a demandé aux participants de poser leurs questions à la fin, pendant la période de questions, au lieu d'intervenir directement dans l'animation. Cette façon de faire qui était demandée aux participants par l'animatrice semblait, d'après mes observations, aller à l'encontre de ce qui émergeait naturellement de la pratique pédagogique des participants.

Dans les réflexions pédagogiques, plusieurs commentaires des participants font un lien entre le fait de répondre aux questions et une bonne animation :

Sylvestre : Et puis moi, ce que je trouve encore, quand on pose les questions, elle répond, elle sait ce qu'elle fait, elle est capable de répondre pour donner l'explication aussi.

Ce critère fait partie des représentations pédagogiques à un point tel que les participants

s'attendent à se faire poser des questions lorsqu'ils partagent leurs savoirs. Gilles donne comme conseil d'animation de se préparer à répondre aux questions :

Gilles : Moi je dirais d'être ce que vous êtes, parce qu'on peut pas être quelqu'un d'autre pour essayer de présenter quelque chose. Tu le présentes à ta manière, c'est toi qui connaît ta chose. Fait que je pense que c'est une bonne idée de dire : « Sois patient ». Les gens qui posent des questions, le temps que tu parles, tu y réponds, c'est tout. Je trouve que c'est... ça prend de la patience.

Le fait de répondre aux questions des participants pendant que l'on anime l'atelier est perçu de façon différente par les participants et l'animatrice en alphabétisation. Pour Danielle, il s'agit d'une pratique qui dérange une animation planifiée, tandis que le participant qui anime l'atelier semble accueillir de façon très positive les questions des apprenants, même quand celles-ci semblent l'écarter de son sujet. En phase III, dès le début de l'atelier de Sylvie sur les coupons-rabais, des apprenants lui posent des questions auxquelles elle s'empresse de répondre. L'animateur du groupe d'alphabétisation intervient auprès d'eux et leur demande de garder les questions pour la fin pour ne pas déranger Sylvie. Celle-ci lui rétorque que ça ne la dérange pas et qu'elle aime que les gens lui posent des questions pendant son animation. Cette observation faite en dehors du groupe à l'étude démontre une fois de plus qu'une structure d'animation qui place la période de questions à la fin est incompatible avec une volonté de l'apprenant d'obtenir en temps et lieu une réponse à ses questions, que ce soit dans un but de compréhension ou encore pour orienter le partage de savoir selon ses champs d'intérêt et ses besoins.

Cette pratique pédagogique peut provenir d'une perception d'horizontalité dans la relation enseignant-apprenant qu'auraient les participants. Il semble que l'acte de répondre immédiatement aux questions qui sont posées démontre une acceptation de la parole de l'autre qui instaure un climat de partage de savoir, ce qui s'oppose à une transmission de savoir d'un être connaissant à un autre qui ne l'est pas. Le partage n'impose rien, l'autre prend ce dont il a besoin. Ce qu'il est intéressant de souligner est la différence de comportement entre les ateliers habituels d'alphabétisation et les ateliers de partage de savoirs. Au cours de la collecte de données, j'ai pu observer des ateliers courants d'alphabétisation où Danielle était responsable de l'animation. J'ai alors remarqué que les participants s'exprimaient beaucoup moins oralement lors de leurs ateliers habituels et qu'ils semblaient beaucoup moins à l'aise de poser des questions. L'animatrice en alphabétisation a aussi fait cette observation. Elle a remarqué que les

ateliers animés par les participants sont plus conviviaux que les siens en ce qui a trait à la participation de chacun; tous interviennent au moment où ils le veulent et il n'y a pas de bonne ou de mauvaise question. Danielle attribue deux causes possibles à cette différence de comportement. La première cause serait le sujet d'apprentissage, dans ce cas-ci, le français. La lecture et l'écriture sont des sujets qui ont stigmatisé les participants, leur incompréhension en la matière est commune et poser une question de compréhension revient à démontrer une fois de plus ses difficultés en la matière. Cette hypothèse a été corroborée avec le groupe pendant les discussions. De ces discussions sont ressorties des réflexions touchantes sur la peur de déranger ou d'être le seul à ne pas comprendre et d'avoir l'air ignorant. Le groupe a conclu qu'une question posée par un apprenant du groupe peut souvent en aider plusieurs et qu'il était donc bienvenu de poser des questions dans leurs ateliers d'alphabétisation.

La deuxième cause identifiée par l'animatrice en alphabétisation concernant les niveaux différents de participation active des apprenants entre les partages de savoirs et les ateliers habituels serait la perception qu'ont les participants de sa façon de communiquer. Les participants percevraient la communication de Danielle comme étant plus formelle et donc moins flexible à l'intervention de chacun à tous moments. Après analyse des données, je partage cette hypothèse et ajoute à celle-ci que la séquence pédagogique établie par l'animatrice qui lui permet de remettre à plus tard des questions où à carrément les déclarer hors d'ordre est aussi en cause. Dans tous les ateliers que donnent les participants s'est exercée une même gestion des questions qui diffère de ce qu'on pourrait observer dans les institutions d'enseignement ou même de ce qu'on pourrait apprendre en formation pédagogique. Les participants n'ont pas ce souci d'un plan préétabli, contrairement à l'animatrice professionnelle ou aux enseignants, qui appliquent des pratiques pédagogiques conventionnelles selon lesquelles il est important de suivre les étapes d'un plan d'animation qui forme un tout intelligible, et ce, afin de faciliter l'absorption et la compréhension de la matière. Dans une approche plus conventionnelle, s'il arrive que des questions soient posées au mauvais moment, elles peuvent être considérées hors sujet ou peuvent diriger le contenu d'enseignement dans différentes directions qui n'étaient pas prévues ou même souhaitées par l'enseignant. Tandis que dans les partages de savoirs, les participants ne sont pas dérangés par une question qui les fait déroger de ce qu'ils sont en train d'enseigner.

La vision d'un curriculum d'enseignement construit en plan de cours est un moyen de soutenir celui qui enseigne dans une suite logique d'idées. Par contre, cette façon de faire peut aussi être une contrainte qui oblige à gérer le contenu d'une manière bien précise qui ne

satisfait pas nécessairement les besoins d'apprentissages des apprenants. L'élaboration du plan de cours fait partie des pratiques dominantes en éducation conventionnelle, alors que l'approche d'éducation aux adultes est d'abord basée sur le concept de l'apprentissage autodirigé où la planification peut se faire de façon collaborative entre enseignant et apprenant (Knowles, 1990; Sork, 2000; Spencer, 2006). Dans un apprentissage autodirigé, l'adulte peut décider des moments et des moyens d'apprentissage, mais peut aussi adapter une séquence pédagogique à ses besoins d'apprentissage. Dans cette perspective, le fait que les participants posent les questions au moment où elles surviennent pourrait être une façon de diriger leur propre apprentissage. Ce qui est marquant dans l'approche pédagogique des participants c'est cette absence de réflexe de préserver la séquence établie préalablement par celle qui enseigne. Même si certains participants ont pensé à leurs étapes à l'avance, ils acceptent aisément d'en bousculer la séquence selon les questions des participants. La flexibilité démontrée par les participants dans leur organisation pédagogique permet l'exploration de différents ordres logiques qui peuvent eux aussi favoriser un apprentissage en dépassant l'ordre pédagogique proposé par celle qui enseigne et en permettant un nouvel ordre proposé par celui qui apprend.

La seule séquence préétablie et non flexible présente dans la pédagogie des participants se retrouve dans les procédures du savoir-faire. Par exemple, pour le patron du rembourrage des chaises, le dessin doit être fait avant le découpage, pour le couscous, certains légumes cuisent avant d'autres et pour le plâtre, l'eau est ajoutée au mélange à un moment précis. Malgré ces enchaînements d'actions qu'imposent inévitablement les procédures d'un savoir-faire, l'animateur peut, pendant qu'il est dans l'action, répondre à une question qui se rapporte à une autre étape. À l'atelier 9, Izolda, qui est en train d'expliquer la façon de couper les cuticules avec les pinces, se fait demander par Claudette : « Combien ça coûte une manucure? » S'ensuit une discussion sur le prix et sur le temps d'une manucure qu'Izolda facilite avec enthousiasme. Les participants, qu'ils soient dans la posture de l'apprenant ou de l'enseignant, laissent la place à un apprentissage autodirigé et à une collaboration dans l'élaboration du plan pédagogique qui s'improvise au fur et à mesure que se partage l'action d'un savoir.

Ce critère n'est pas anodin, parce qu'en plus d'être une particularité que l'on retrouve chez tous les participants du groupe, il s'est aussi manifesté dans un autre groupe d'alphabétisation. Sans mener à la certitude qu'il est propre à une culture non-lettrée et caractérisée par le peu de temps passé en institutions d'enseignement, il laisse néanmoins supposer que le passé scolaire des apprenants explique en partie une telle flexibilité et un sentiment d'aisance dans les dynamiques questions-réponses. Dès lors, la question suivante se

pose : est-ce parce que la séquence pédagogique imposée par l'enseignement conventionnel n'a pas facilité leur apprentissage qu'ils en proposent une plus flexible?

Donner des conseils

Des conseils ont été donnés dans tous les partages de savoir à l'exception de deux savoirs : le dépôt des loyers et le poulet portugais. Dans le cas du dépôt des loyers, il s'agit d'un savoir que peu de participants sont susceptibles de mettre en pratique étant donné qu'il est lié au rôle précis qu'a Claudette dans sa coopérative. Dans le cas du poulet portugais, plusieurs conseils auraient pu être donnés. Cependant, Gloria ne valorisait pas son propre savoir; elle pensait que c'était si simple de cuisiner un poulet et que tous savaient déjà comment faire. Elle ne s'est alors pas sentie légitime de conseiller les autres. « Donner des conseils » apparaît comme faisant partie d'une bonne approche pédagogique dans les représentations pédagogiques des participants, mais ne fait pas l'objet de beaucoup de rétroaction. Claudette est la seule qui souligne qu'elle apprécie que deux participants donnent des conseils à propos du maquillage et du plâtre. Malgré le fait que ce critère est peu fréquent dans les périodes de rétroaction, il est très présent dans la pratique. Chaque fois que des conseils sont donnés, ils le sont dans l'optique de prévenir les apprenants de certaines embûches auxquelles ils pourraient faire face ou encore de suggérer les meilleures façons de faire. Par exemple, Mariam nous conseille de tester les produits de maquillage sur la paume de la main avant de les appliquer au visage. Ou encore, Hayat nous conseille de ne pas faire les mailles trop serrées quand on commence à tricoter. Le critère « donner des conseils » suggère la mise en pratique du savoir et est donc en lien avec un critère pour bien apprendre énoncé par les participants : on apprend en le faisant.

Donner des exemples et Pas ennuyant, pas juste de la théorie

La catégorie des critères « à faire » se termine avec le critère « donner des exemples ». Ce critère doit être compris comme « expliquer à l'aide d'exemples ». Des exemples sont donnés par les participants à divers moments dans leurs partages, entre autres pour expliquer des notions reliées à leur savoir. Par exemple, Jerry, pour expliquer le concept du rembourrage, dit : « C'est comme si vous enveloppez un cadeau ». Ces petits exemples, parfois sous la forme de métaphores, se retrouvent un peu partout dans la pratique, mais ce qu'il est intéressant de soulever c'est que les partages de savoirs sont en eux-mêmes une démonstration par l'exemple. Les participants démontrent en temps réel ce qu'ils savent en le faisant, ils en donnent un

exemple concret. Gilles répare un trou avec du plâtre, Hayat fait un couscous, Gloria teint mes cheveux, Mariam maquille une autre participante, Jerry restaure un ordinateur devant nous, Izolda fait les ongles à une participante, etc. Cette pratique ne fait exception que dans le cas de Sylvie et de Léo. Sylvie donne plusieurs exemples dans son savoir sur les coupons-rabais, mais elle ne démontre pas comment collectionner les coupons. Elle adopte plutôt un style d'enseignement magistral qu'elle dit inspiré de Danielle, l'animatrice en alphabétisation. Par contre, il est intéressant de souligner que lorsque Sylvie partage ce savoir pour la deuxième fois devant un autre groupe d'alphabétisation, elle adopte alors une approche beaucoup plus orientée vers le « faire » où les apprenants découpent et classifient avec elle les coupons-rabais. Quant à Léo, son savoir ne s'applique pas à une démonstration dans l'action parce qu'il est le partage de son expérience de bénévolat auprès des personnes en détention carcérale. Il adopte alors le style du conteur. Mis à part ces deux situations particulières, partager son savoir en en donnant un exemple concret est la façon préférée des participants. Ce que Jerry affirme d'ailleurs ici à propos du partage de Gilles :

Jerry : Mettons j'expliquerais comment faire de la plomberie... Comme tel c'était pas ennuyant, tout le long il nous a montré comment, il nous a tenu à écouter. S'il s'était assis : « Écoutez je vais vous montrer comment changer un lavabo ». Juste de la théorie, tsé à un moment donné c'est ennuyant. [...]

Dans cette citation apparaît la complémentarité des critères « donner des exemples » et « pas ennuyant, pas juste de la théorie », ce qui souligne une fois de plus le besoin des participants d'apprendre dans la pratique. Le critère « pas ennuyant, pas juste de la théorie » est ressorti à la suite d'un constat que les participants ont fait sur les façons qu'ils jugeaient contribuer le mieux à leurs apprentissages. Les savoirs partagés ont été jugés « pas ennuyants » parce qu'ils ont été partagés dans une action concrète où l'on ne disait pas seulement comment faire, mais où le savoir était déployé dans l'action et ancré dans une activité la plus authentique que possible.

4.2.4 Comment dire

Dans la catégorie « comment dire » se retrouvent les critères qui se rapportent à la façon de communiquer de celle qui anime. Cette catégorie comprend les quatre critères suivants : utiliser des mots simples, parler lentement, avoir les bons mots et rester dans le sujet/ne pas sortir du sujet. Chacun des quatre critères de la catégorie « comment dire » est au moins mentionné deux fois par les participants dans les périodes de rétroaction. Il s'agit de la catégorie

de critères qui est la plus utilisée par les participants dans leurs commentaires sur les partages de savoirs. Ces critères se rapportent à l'expression orale. Pendant l'expérimentation, plusieurs participants ont mentionné vouloir améliorer leurs habiletés de communication orale. Celle-ci est une bête noire pour plusieurs d'entre eux. Comme la lecture ne fait pas partie du quotidien des participants, sûrement sont-ils exposés à beaucoup moins de vocabulaire et de structures de phrase complexes, ce qui a pour conséquence de limiter le vocabulaire qu'ils utilisent dans l'expression de leurs idées en communication orale. Cet enjeu peut aussi être traité dans la perspective de Hautecoeur (1980) et de Bourdieu et Passeron (1970), pour qui les classes populaires possèdent un héritage linguistique particulier qui les désavantage dans une communication qui se veut scolaire. Si l'on ajoute à cela des difficultés encore plus grandes chez certains participants dont le français n'est pas la langue maternelle ou encore chez ceux qui ont grandi avec des troubles de langage, il n'est pas étonnant que la catégorie « comment dire » regroupe des critères qui préoccupent les participants. Pendant la journée de réflexion qui a conclu le projet, nous avons demandé aux participants quel avait été le plus grand défi pour eux dans le partage de leurs savoirs. Prendre la parole devant le groupe a été identifié par la plupart des participants comme étant le plus grand défi à relever. Un participant a souligné ce défi en le liant à son passé scolaire difficile :

Jerry : Moi je pense que la difficulté, moi aussi c'est de parler. C'est plus que ça, moi je pense que ça nous ramène, ben pour moi en tous les cas, ça me ramène dans ma cassette, dans ma cassette du passé. Le fait que j'ai eu des problèmes avec l'école [inaudible]. Là, ça me ramène dans cette difficulté-là.

Danielle : Le fait de devoir parler devant...

Jerry : Devant tout le monde, c'est ça. C'est ça qui me rend nerveux, je pense. Ça repart cette maudite cassette-là.

Danielle : Comme quand t'étais jeune pis il fallait que tu fasses une présentation orale, c'est tu dans ce style-là?

Jerry : Ben... de parler avec quelqu'un d'autre c'était difficile. Le langage, ça a toujours été difficile pour moi. Mais aujourd'hui je sais, j'ai de moins de la misère, j'ai plus de facilité à m'exprimer qu'avant. Mais on dirait que ça nous ramène cette cassette-là qui part. Avec ça, tu te dis : « C'est-tu bien ce que je dis, c'est-tu correct? Bon c'est-tu bien entendu? » Bon, toutes ces questions-là, ça me rend nerveux. Je pense que c'est ça qui crée la difficulté pour expliquer des choses, expliquer des affaires.

Malgré le fait que l'expérimentation fait remémorer à Jerry les troubles de langage vécus dans son enfance, il précise par la suite que relever ce défi a renforcé son estime de lui.

Jerry: C'est l'estime de soi aussi, ça peut [inaudible].

Danielle : Ça peut l'endommager, tu dis?

Jerry : Non, ça peut en donner, donner de l'assurance. C'est comme pratiquer, c'est comme de la bicyclette, plus t'en fais, plus t'es à l'aise d'en faire.

Utiliser des mots simples et Avoir les bons mots

Dans « avoir les bons mots », le terme « bon » doit être compris dans le sens de juste. Les critères « utiliser des mots simples » et « avoir les bons mots », selon les contextes, peuvent s'opposer : vocabulaire accessible *versus* vocabulaire juste. Avoir les bons mots signifie « bien expliquer », mais il a aussi été utilisé pour signifier « avoir le vocabulaire précis, parfois technique et complexe ». Cela peut s'opposer au critère « utiliser des mots simples » qui permettrait d'être compris par tous, puisqu'utiliser des mots techniques ou complexes ne produit pas nécessairement un discours accessible pour tous les apprenants. Ces deux critères créent une ambivalence dans les représentations pédagogiques des participants. Des participants utiliseront un vocabulaire technique, voire même savant. Johanne, par exemple, utilisera les termes « irriguer », « sonde », « urètre », « glycémie » et « insuline », un vocabulaire qu'elle a appris des infirmières qui lui ont montré à s'occuper de sa mère malade. Les participants sont impressionnés par ce vocabulaire et ne demandent pas ce qu'il signifie jusqu'à ce que Danielle intervienne et demande à Johanne d'expliquer ce que veut dire « glycémie ». D'autres participants valorisent plutôt la clarté dans leurs explications en utilisant volontairement des mots simples. Sylvie, qui adopte un style d'animation semblable à celui des animatrices en alphabétisation, se préoccupe beaucoup de bien se faire comprendre. Pendant la période de rétroaction, elle demande au groupe : « Avez-vous bien compris mon langage? » En effet, de ce que j'ai pu observer des pratiques en alphabétisation populaire, les animatrices ont toujours le souci d'utiliser un langage accessible et de vulgariser le contenu complexe lié à certains enjeux afin de faciliter une participation politique des apprenants sur les enjeux qui les concernent.

Le critère « nommer les outils », traité dans la catégorie « à dire » de la partie précédente, se rapporte aussi à l'importance qu'accordent les participants à l'utilisation d'un vocabulaire précis. Il semblerait que des participantes désirent être exposées à un vocabulaire technique afin d'apprendre de nouveaux mots. Izolda veut connaître précisément le nom du couteau, c'est pourquoi elle critique Gilles d'avoir utilisé l'appellation générique « couteau » au lieu d'« exacto » :

Izolda : C'est la seule chose, ne pas savoir le nom du couteau.

Gilles : Un exacto.

Izolda : Oui, mais t'as dit le couteau.

Gilles : C'est un couteau aussi, mais c'est un exacto.

Cet extrait illustre bien que l'utilisation des bons mots et l'utilisation de mots simples sont des représentations pédagogiques qui ne font pas l'unanimité chez les participants. Il est intéressant de noter que les participantes qui ont commenté l'utilisation des bons mots ou qui cherchent à trouver les bons mots pour s'exprimer ne sont pas d'origine québécoise. Pour Izolda, le français est une troisième langue et même si elle se débrouille très bien en français, elle dit vouloir l'améliorer. Parmi les sept participants qui ont immigré au Québec, quatre sont considérés comme francophones par le centre d'éducation populaire. Toutefois, il s'agit de femmes qui viennent d'Afrique du Nord et d'Haïti, deux parties du monde où le français est la langue coloniale. Ce qui fait que ces femmes vivent leur vie dans deux langues : la scolarisation et d'autres activités à caractère formel se déroulent en français (sphère publique), mais une autre langue est parlée à la maison (sphère privée). Pour ces femmes qui ont peu fréquenté l'école, même si elles parlent le français couramment, vouloir améliorer leur vocabulaire en français est une préoccupation au même titre que pour Gloria qui est lusophone ou Izolda qui est hispanophone.

Le partage du savoir « restauration du système informatique » démontre que ces deux critères peuvent dans certains cas cohabiter. Dans son animation, Jerry utilise les bons mots en nous donnant le vocabulaire technique associé à son savoir informatique, mais utilise aussi des mots simples pour l'expliquer à l'aide de métaphores : « Le bios c'est le cerveau de l'ordi. La restauration c'est un voyage dans le temps ».

Parler lentement

Ce critère est particulièrement bien explicité par les participants dans les périodes de rétroaction. « Parler lentement » est perçu comme une force dans les représentations pédagogiques des participants. En se basant sur la liste des critères, Gilles fait remarquer que Mariam a très bien appliqué ce critère dans son atelier de maquillage : « Moi je dirais le numéro 17. Le numéro 17 c'est « parler lentement ». C'est bien parler lentement, c'est une très belle force qu'elle a ». Dans les commentaires, répertoriés dans différents ateliers, les participants font un lien entre parler lentement et la compréhension de l'apprenant :

Mariam : Vous avez bien parlé lentement pour que tout le monde vous comprenne, ça je le vois que c'est bien.

Johanne : Ben, parce que quand tu parles lentement, tu comprends mieux.

Lorette : Parler lentement, bien utiliser les mots c'est ... Alors c'est mieux de parler lentement. Comme ça, ça va aider pour comprendre mieux.

Sylvie est consciente que pour des gens dont le français n'est pas la langue maternelle, parler lentement aide à leur compréhension : « Pis y en a des fois c'est dur pour eux autres à comprendre, pis si on parle lentement, ils ont plus de chance de comprendre ». Une belle sensibilité pédagogique émane de ces commentaires, sensibilité de la part des participants que l'on retrouve également dans leurs pratiques puisqu'ils appliquent ce critère.

Rester dans le sujet/ne pas sortir du sujet

Le critère « rester dans le sujet/ne pas sortir du sujet » a été dans la pratique respecté par tous les participants. Dans les périodes de rétroaction, il a été mentionné que ceux qui partageaient leur savoir ont su à la fois répondre aux questions des participants et rester dans le sujet de leur savoir :

Jerry : Moi j'ai trouvé qu'elle est toujours restée dans son élément, même si on y a posé des questions, des choses, des choses ou... elle nous a expliqué comment faire les étapes.

Ce critère, combiné à « répondre aux questions posées », devient une bonne pratique pédagogique où celle qui anime l'atelier trouve un équilibre entre répondre aux questions des apprenants au moment où elles sont posées et rester dans son sujet d'animation. Cela demande de la part de celui qui anime à la fois une attitude d'ouverture et de la concentration.

4.2.5 Attitude

Dans cette catégorie se retrouvent les critères qui se rapportent à l'attitude. L'attitude de celui qui partage son savoir est une préoccupation importante pour les participants. Cette catégorie est celle qui regroupe le plus grand nombre de critères, soit huit critères élaborés par les participants et deux autres critères ajoutés lors de l'analyse, après le constat de leur réitération. Les dix critères se rapportant à l'attitude sont les suivants : ne pas juger, ne pas vouloir plus que celui qui apprend, ne pas être gêné, être calme/pas être stressé, toujours vérifier si l'attention est là, sourire/aimer ça, encourager, prendre le temps et ne pas s'en débarrasser, être patient et bien connaître son affaire, être professionnel. Ces critères sont en

quelque sorte des savoir-être que les participants s'attendent à retrouver chez celui qui enseigne. L'émergence des critères de cette catégorie mène à penser que l'attitude de l'enseignant a grandement influencé leurs expériences d'apprentissage, que ce soit de manière positive ou négative. Dans la période d'élaboration de la liste des critères, Gilles affirme que le niveau de stress de l'animatrice a un impact sur son apprentissage. Pour Izolda, un bon conseil d'animation est de ne pas être stressé. En période de rétroaction, les participants évaluent de façon systématique l'attitude de celui qui a animé l'atelier : était-il stressé? Était-il gêné? Était-il patient? Les critères qui se rapportent à la catégorie « attitude » constituent les premiers commentaires qui ressortent dans les périodes de rétroaction.

Pourtant, lorsque les participants ont introduit ces critères, l'animatrice en alphabétisation et moi avions de la difficulté à envisager leur pertinence. Nous cherchions plutôt des critères qui se référaient à la technique pédagogique, des critères concrets que nous pourrions facilement identifier. Si les critères « encourager » et « toujours vérifier si l'attention est là » peuvent être observables, c'est plus difficile pour les critères « ne pas vouloir plus que celui qui apprend » et « ne pas juger ». De plus, que pouvions-nous faire du critère « être patient »? À quelques reprises, ce critère a été mentionné par les participants et Danielle a cherché à savoir ce qu'il signifiait concrètement en leur posant des questions. Nous avons même décidé d'ignorer ce critère, parce que nous jugions qu'il ne s'agissait pas d'un critère, qu'il s'agissait plutôt d'un commentaire qui ajoutait peu à la réflexion pédagogique. C'est pourquoi il ne se retrouve pas dans la liste originale des critères. Par la suite, en faisant l'analyse des représentations pédagogiques des participants, le nombre de mentions se rapportant à la patience de celui qui montre son savoir était si grand que je n'ai pas pu ne pas l'aborder.

Ne pas juger

Même si des critères se rapportant à l'attitude sont parmi les plus populaires dans les représentations pédagogiques, paradoxalement d'autres ne sont pas utilisés à des fins de rétroaction. Les critères « ne pas juger », « encourager », et « ne pas vouloir plus que celui qui apprend » ont suscité de belles réflexions lors de l'élaboration de la liste des critères, mais n'ont pas été utilisés lors des périodes de rétroaction. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces critères sont difficilement observables en l'espace d'un atelier puisqu'ils font partie de l'attitude globale d'une personne. Ces critères auraient pu être évalués sur une plus longue période de temps. C'est ici que la combinaison des pratiques observées et de l'utilisation des critères des participants dans leurs rétroactions démontre une limite méthodologique dans l'évaluation de

l'importance des critères plus difficilement observables et qui se rapportent à une attitude globale. Pour pallier cette limitation, il faut se pencher sur les réflexions des participants qui ont fait émerger ces critères. Les critères « ne pas juger » et « ne pas vouloir plus que celui qui apprend » ont été formulés par les participants à partir de récits d'expériences d'apprentissage négatives qu'ils avaient vécues. Ces critères ont suscité beaucoup de discussions; ils en ont même générées plus que d'autres. La richesse des dialogues qu'ont fait ressortir l'identification et la formulation de ces critères démontre leur importance dans les représentations pédagogiques des participants. Par exemple, le critère « ne pas juger » a été répété plusieurs fois dans les réflexions des participants, non pas directement en lien avec un partage de savoir, mais plutôt comme un principe général qui fait qu'on se sent bien dans un groupe d'alphabétisation :

Gilles : Juger quelqu'un, c'est remettre ce qu'il a vécu. C'est plate pour la personne parce qu'elle avance pas, elle a pas le goût d'être avec le groupe parce que il y a quelqu'un qui l'a jugée.

Danielle : Ça traumatise les gens.

Gilles : C'est ça, il y a de quoi qui te revient et qui te referme la coquille.

Claudette : Pas juger, pas que la personne se sente pas correcte. Que la personne se sente pas comme inférieure [...]

Aussi, le jugement de soi-même est mentionné comme un obstacle à l'apprentissage :

Sylvie : Ouais, pis tsé on se juge tout le temps, on pense toujours qu'on est pas capable de si, pas capable de ça, quand on le fait on s'aperçoit : « Ben oui, je suis capable ». [...]

Danielle : Quand t'arrêtes de te juger, t'es capable de faire quoi?

Sylvie : Ben je me dis que je suis pas moins mieux qu'un autre, je suis capable d'apprendre.

Le jugement est aussi abordé en termes de critique qui permet à celui qui anime l'atelier de connaître ce que les autres pensent de la façon dont il a partagé son savoir. Dans ce cas, Lorette considère le jugement comme étant une forme d'évaluation qui peut être positive :

Lorette : Mais il y a deux sortes de jugement. Le jugement, s'il a fait quelque chose en bien ou en mal : « Ah oui! Tu as fait ça bien! » Ça, c'est du jugement aussi, non?

Sylvie : C'est de l'encouragement.

Audrey : C'est un jugement positif.

Lorette : Je pose la question parce qu'il y a le jugement en bien et en mal.

De façon générale, les participants s'entendent pour dire que ne pas juger soi-même et les autres fait partie d'une bonne attitude à avoir quand on enseigne. Il s'agit d'une valeur que les participants ont en commun, qui peut s'expliquer par l'expérience vécue qu'ils partagent. En tant que personnes analphabètes et personnes vivant de l'aide sociale, elles sont constamment exposées au jugement des autres dans leur vie quotidienne et dans un discours dominant véhiculé par les médias ainsi que par les politiques sur l'aide sociale qui insinuent que ceux qui en bénéficient fraudent ou refusent de travailler¹¹. C'est pourquoi les groupes d'alphabétisation populaire doivent travailler à renforcer l'estime de soi chez les apprenants et à instaurer des dynamiques de groupe où les participants sont ouverts et accueillants envers tous. Cela fait partie des éléments essentiels à un climat propice à l'apprentissage en alphabétisation populaire.

Comme il a été aussi observé dans les ateliers habituels d'alphabétisation, les participants font preuve d'une grande ouverture d'esprit par rapport à leurs différentes conditions de vie et personnalités. Un apprenant, qui a participé à quelques ateliers durant le projet et qui a dû quitter le groupe pour des raisons de santé mentale, a eu à plusieurs reprises un comportement fort dérangeant pour le groupe. Il s'agissait d'une situation fâcheuse, mais qui m'a permis d'observer l'ouverture d'esprit et la tolérance des participants. Pour Danielle, il est tout à fait normal qu'aucun participant ne parle de jugement pendant les périodes de rétroaction parce que les participants vivent constamment dans le jugement des autres et d'eux-mêmes et que ce thème réveille en eux des expériences douloureuses. Ils en ont long à dire sur le thème en général, mais jamais ne l'attribuent à quelqu'un en particulier. Même que les critiques négatives peuvent être assimilées à du jugement, comme certains échanges l'ont indiqué. Cela explique aussi pourquoi il a été difficile d'amener les participants à exprimer des critiques par rapport aux faiblesses d'animation de leurs pairs et qu'ils se concentraient toujours sur les éléments positifs.

Ne pas vouloir plus que celui qui apprend

« Ne pas vouloir plus que celui qui apprend » signifie que la motivation qu'a l'enseignant à faire apprendre quelque chose ne doit pas constituer une pression supplémentaire sur

¹¹

Voir à cet effet les justifications données dans les médias concernant le projet de loi 70.

l'apprenant. Ce critère n'est pas présent dans les périodes de rétroaction, même si au moment de l'énoncer comme faisant partie des représentations pédagogiques, il avait paru faire écho à l'expérience éducative des participants. Cela peut aussi s'expliquer par le fait qu'il est difficile d'identifier ce critère par la simple observation.

De plus, dans les périodes de rétroaction, ce critère ne semblait pas interprété de la même façon par tous. Dans l'extrait qui suit, Sylvie présente une tout autre interprétation de ce critère :

Danielle : Pis ne pas vouloir... Pourquoi t'as choisi « ne pas vouloir plus que celui qui apprend »?

Sylvie : Ben, ce que je veux dire, je veux pas montrer que je suis plus haute qu'un autre. Dans cet extrait, la façon dont Sylvie interprète ce critère se rapproche du concept d'égalité des intelligences dans la relation enseignant-apprenant. Il est intéressant de souligner que les participants, sans connaître les axes théoriques d'un tel projet, basé sur l'égalité des intelligences de Rancière (2004), partagent cette préoccupation. Cette préoccupation a sans doute été nourrie par l'approche de pédagogie démocratique instaurée en contexte d'alphabétisation populaire où la voix de chacun est égale et doit être partie prenante des processus de décisions qui forgent les curriculums pour le semestre ou encore les actions politiques auxquelles les apprenants prennent part. Il peut être tenu pour acquis que les participants se sentent égaux entre eux lorsqu'ils sont en position d'apprenants, mais leurs réflexions indiquent ici que même lorsqu'ils sont responsables de l'apprentissage du groupe par l'acte de partager leur savoir, ils se préoccupent aussi d'entretenir une relation égalitaire entre eux. Dans l'extrait qui suit, un lien est fait entre le jugement des autres et ses conséquences sur le sentiment d'égalité :

Claudette : [...] Pas juger, pas que la personne se sente pas correcte. Que la personne se sente pas comme inférieure. Que la personne elle se pense plus haute que les autres.

Sylvie : Parce que dans le fond on est tous à la même égalité et on apprend tous la même affaire, mais différemment.

Ne pas être gêné

De l'ordre de l'attitude, ce critère peut être lié à la prise de parole parce que les participants y évaluent leur degré de confort et celui des autres à prendre la parole pour montrer ce qu'ils savent. Ce critère revient fréquemment dans les auto-évaluations des participants et est

parfois lié aux critères de la catégorie « comment dire », ce qui donne de la force à l'hypothèse selon laquelle l'attitude et la communication sont de première importance dans les représentations pédagogiques des participants. Le critère « ne pas être gêné » ou encore, formulé de façon positive, « être à l'aise » revient constamment. Après chaque partage de savoir, je demandais aux participants de s'auto-évaluer avec une note sur 5 et d'expliquer pourquoi. Les raisons données dans les auto-évaluations se rapportent souvent à la gêne. Et parfois, un lien est fait entre celle-ci et la façon de communiquer. Par exemple, Johanne s'attribue un 5 qu'elle justifie par le fait qu'elle s'est bien exprimée parce qu'elle était moins gênée.

Aucun commentaire sur la gêne n'est énoncé de façon négative dans les périodes de rétroaction, ce qui fait écho à mes observations dans la pratique. Les participants ont partagé leurs savoirs avec divers degrés d'aisance, même s'il s'agissait d'un très grand défi pour ceux qui étaient timides. Ces participants plus timides n'ont pas hésité à participer, et même s'ils avaient l'air moins à l'aise que d'autres, ils n'ont pas hésité à relever le défi. Même que pour certains, l'expérience semble leur avoir permis d'améliorer leur degré de confiance en eux-mêmes.

Je constate cela à partir d'une période de rétroaction où les participants ont souligné une différence dans le comportement d'un participant qui a partagé son savoir avec aisance, alors qu'habituellement il semble plus gêné. Les participants ont alors dit de Léo qu'ils ne l'avaient jamais vu aussi confiant que lorsqu'il a parlé de ce qu'il connaissait : être bénévole auprès des détenus. En nous racontant son expérience, Léo parle fort, il est confiant et il essaie de s'exprimer avec clarté. Dans les ateliers qui suivent le partage de savoir de Léo, les participants rappellent qu'ils ont vu Léo sous un autre jour. Par contre, l'effet contraire a pu être observé chez une autre participante. Pour Claudette, le fait de prendre la parole pour parler de ce qu'elle connaissait a semblé la rendre plus gênée. Pourtant, cette participante est généralement à l'aise en atelier et confiante pour poser des questions. Claudette est parmi ceux qui sont les plus avancés en écriture. Dans les ateliers habituels, elle aide les autres participants et est capable de reformuler les consignes de l'animatrice afin de s'assurer qu'elle les a bien comprises. Cette façon de faire aide aussi les autres participants à mieux comprendre. Elle est en quelque sorte la vulgarisatrice du groupe. Il est intéressant de soulever qu'elle est celle qui a choisi des savoirs reliés à l'écriture, la lecture et le calcul, des compétences qu'elle maîtrise assez bien. Pourtant, comme elle le dit elle-même, elle ne se sent pas à l'aise de faire de la gestion de classe et d'évaluer si les apprenants ont compris ou non. Elle nous dit qu'elle n'est « pas meilleure qu'une

autre ». Étant donné que le type de savoir qu'elle a choisi fait partie de l'expertise de l'animatrice en alphabétisation et que son degré de maîtrise initial de la lecture, de l'écriture et du calcul est la raison pour laquelle elle a entrepris une démarche d'alphabétisation, il est envisageable qu'il soit plus difficile pour elle de se distancer de sa posture d'apprenante et de prendre totalement en charge le groupe. Après avoir partagé son savoir « faire le dépôt des loyers », elle évite de regarder si les participants ont bien rempli les bordereaux de paiements. À la demande de Danielle, elle ramasse les bordereaux complétés par les participants, mais elle admettra plus tard qu'elle ne voulait pas vérifier si le travail avait été bien fait, affirmant que ce n'était pas à elle de juger.

Claudette : Mais ça tu le sais quand les personnes ils le font, tu le sais quand ils ... ça se peut qu'ils comprennent pas...

Danielle : Qu'ils le mettent pas à la bonne place.

Claudette : Oui, c'est ça.

Audrey : Pis qu'ils te disent : « Oui c'est correct ».

Claudette : Oui, c'est ça. C'est comme Hayat a dit, il aurait fallu que j'aie vu. J'ai même pas pensé à ça.

Hayat : Mais même de les corriger, de prendre un stylo. Tu fais ça, non ça doit être corrigé, tu mets un point. Par exemple, moi je me suis mêlée plusieurs fois mettre le prix...

Claudette : Mais moi je voulais pas, vous auriez dit : « Mais pour qui elle se prend elle? »

Cet extrait ramène à la question de la légitimité de partager son savoir en atelier d'alphabétisation. Claudette peut ne pas se sentir légitime pour d'autres raisons, mais l'hypothèse que son sentiment de non-légitimité provient de ses choix de savoirs reliés à l'écriture et au calcul est une possibilité à envisager.

Il est à noter que deux participantes ayant joint le groupe en cours de projet ont été enthousiastes à l'idée de partager leur savoir. Le projet leur a permis de prendre la parole devant un groupe qu'elles connaissaient à peine et étonnamment, elles se sont senties à l'aise. De plus, le partage de leur savoir semble avoir facilité leur intégration dans le groupe en leur permettant de mieux se faire connaître auprès des autres participants.

Être calme, pas être stressé

Être calme quand on partage son savoir est relié à une bonne performance d'animation. Les participants ne manquent pas d'occasions pour souligner le calme de celui qui anime

l'atelier. Les participants reconnaissent que de prendre la parole est un acte stressant, c'est pourquoi ils félicitent celui qui, malgré la situation stressante, a su rester calme ou du moins ne pas démontrer son stress. Pour eux, il est important de ne pas avoir une attitude stressée quand on enseigne parce qu'ils identifient le stress comme ayant un impact négatif sur leur apprentissage :

Claudette (*en lisant*) : « Calme », ben ça, faut pas être stressé. Il faut respirer comme il disait tantôt.

Danielle : Pis vous l'aviez dit que vous appréciez que celui qui vous montre est calme.

Gilles : Ça énerve pas les autres [...]

Les réflexions des participants qui lient le stress et le calme avec la situation d'enseignement et d'apprentissage amènent à penser qu'ils reconnaissent aussi le stress que peut leur occasionner l'acte d'apprendre. C'est pourquoi il est important pour eux que celui qui anime l'atelier instaure un climat de calme pour les apprenants, comme le mentionne si bien Hayat: « Il était calme aussi et il nous a communiqué son calme ». Sur dix participants qui ont partagé leur savoir, la moitié a reçu des commentaires positifs disant qu'ils étaient calmes et que c'était aidant. Les autres semblaient également calmes. En auto-évaluation, certains ont mentionné qu'ils étaient stressés, mais cela n'a pas été perceptible dans leurs pratiques.

Toujours vérifier si l'attention est là

La transposition de ce critère dans la pratique a semblé difficile pour plusieurs participants. Certains participants ont dit ne pas se sentir légitimes de demander l'attention de leurs pairs. D'autres demandaient l'attention du groupe avec des interventions comme : vous voyez? Vous suivez? Toutefois, ils poursuivaient leurs explications même si des apprenants ne semblaient pas suivre du tout. Dans l'ensemble, les participants n'ont pas su assurer une gestion de classe comparable à celle de leur animatrice en alphabétisation. La plupart n'ont pas osé ramener à l'ordre les participants qui ne suivaient pas ou qui parlaient en même temps qu'eux. Dès les premiers partages de savoir, Danielle intervenait pour s'assurer de l'attention des participants ou pour leur demander d'écouter la personne qui partageait son savoir. Par la suite, nous nous sommes entendus avec Danielle pour qu'elle intervienne le moins souvent possible afin de laisser celui qui montre gérer son atelier à sa façon. Nous avons alors pu observer que certains osaient demander l'attention en utilisant différents moyens : Jerry s'arrêtait de donner des explications jusqu'à ce que les participants se taisent, Gilles demandait l'attention des apprenants d'une voix forte et Sylvie demandait gentiment aux participants de se taire et de

l'écouter.

Il existe une routine bien établie dans les ateliers habituels d'alphabétisation, dans laquelle les participants arrivent un peu en avance, vont chercher leur cartable et leurs crayons dans l'armoire, s'assoient toujours au même endroit et sont prêts à commencer à l'heure prévue. Les partages de savoirs ont bousculé cette routine puisque parfois celle qui partageait son savoir n'était pas encore prête à commencer à l'heure prévue ou encore le local était aménagé de manière différente. En brisant avec la routine à laquelle les participants étaient habitués, cela faisait des ateliers du mardi, une journée spéciale, qui apportait un enthousiasme supplémentaire. Les participants semblaient plus animés et conversaient beaucoup entre eux. Cela rendait encore plus difficile d'attirer leur attention en début d'atelier. Un jour où Danielle s'est absentée, j'ai pu observer qu'elle incarnait pour tous la responsable de la gestion de classe. Lors de son absence, les participants ne s'étaient pas installés à leur place comme à l'habitude avec leur matériel. Ils semblaient dissipés et, de surcroît, une participante avait amené son jeune enfant malade qui criait sans cesse. Des participantes me demandaient de lui dire de sortir avec l'enfant, mais malgré mes tentatives, elle n'en faisait rien. Une participante m'a dit que j'étais trop douce avec le groupe et que si Danielle avait été là, l'ambiance aurait été beaucoup plus calme et propice à l'apprentissage. D'autres participants ont raconté à Danielle le chaos qui s'était installé en son absence. J'en conclus que s'il est facile d'expérimenter une prise en charge du contenu d'apprentissage par des apprenants adultes, il en est autrement de la gestion de classe : les participants continuent à désigner l'animatrice en alphabétisation dans ce rôle et ne se sentent pas légitimes de l'assumer.

Sourire et Aimer ça

Le critère « sourire » n'a pas reçu de commentaires en périodes de rétroaction. Ce critère, dans les explications des participants, ne signifiait pas tant avoir le sourire aux lèvres pendant l'animation, mais plutôt être de bonne humeur, démontrer qu'on est content de faire ce qu'on fait; autrement dit, partager un savoir qui est quelque chose qu'on aime faire. En ce sens, ce critère peut être combiné avec le critère « aimer ça » qui n'était pas originalement dans la liste des critères, mais qui a été mentionné plusieurs fois dans les périodes de rétroaction et que j'ai par la suite ajouté à la liste. « Aimer ça » signifie non seulement que celle qui montre son savoir partage quelque chose qu'elle aime, mais aussi que cette personne arrive à nous transmettre la passion qu'elle a pour son savoir. « Moi, je vous l'explique avec amour », dit Hayat. Par l'enseignement de la confection du couscous, Hayat nous transmet son amour pour

la cuisine et par la même occasion une partie de sa culture et de ses valeurs. Pour elle, s'assurer que ses enfants ont toujours quelque chose de frais, de diversifié et de sain à manger fait partie de son rôle de mère et de ce qu'elle apprécie dans ce rôle. Johanne, à travers le partage de l'expérience d'aidante naturelle auprès de sa mère malade, nous exprime non seulement qu'elle a aimé assumer ce rôle, mais aussi une partie de ses valeurs quant au devoir des proches aidants :

Johanne: Ben, parce que je voulais vous montrer. Moi je trouve ça intéressant, c'est important de s'occuper d'une personne qui est malade, une personne qui a des choses de même, il faut. Moi j'ai aimé ça de le faire. Moi j'ai aimé ça de le faire puis je suis certaine que d'autres personnes aimeraient ça faire ça.

Une chose qui nous a étonnées, Danielle et moi, est l'ouverture d'esprit avec laquelle les participants accueillaient les expériences de vie de leurs pairs et les valeurs qui s'en dégageaient. J'ai eu envie à quelques reprises de remettre en question certaines valeurs véhiculées et de les discuter en groupe, mais l'ouverture d'esprit et l'absence de jugement des participants m'ont fait changer d'idée. Tant que la personne aimait ce qu'elle faisait, voilà ce qui semblait important.

Encourager

Ce critère est défini de façon claire par les participants. Pour Claudette, c'est « dire t'es capable ». Sylvestre donne l'exemple de son fils : « encourager c'est quand mon fils il fait quelque chose, je peux dire : ça, c'est bien ». Même si j'ai dit précédemment que l'attitude est difficilement observable, le critère « encourager » peut se manifester par des gestes concrets. Ce critère a d'ailleurs été choisi pour être illustré par Gloria et José dans les vidéos représentant les critères. De plus, il a été nommé par sept participants sur douze dans l'exercice des tartes de proportion, où les participants évaluaient de façon individuelle l'importance de chacun des critères. Ce critère a donc une certaine importance pour au moins la moitié du groupe, même s'il est très peu mentionné dans les périodes de rétroaction. En ce qui concerne l'approche pédagogique des participants, j'ai observé très peu d'encouragements directs de l'enseignant à l'apprenant. Toutefois, à plusieurs reprises celui qui enseigne se montre encourageant par rapport aux capacités des participants à apprendre ou à mettre en application son savoir. Dans les extraits qui suivent, Gilles et Jerry tentent de démocratiser leur savoir en encourageant les participants à mettre en pratique leur savoir :

Sylvie : Pis je suis capable de faire ça?

Gilles : Oui, t'es capable de faire ça.

Jerry : Tout le monde peut le faire, suis les étapes sur tes feuilles.

Les encouragements que l'on retrouve en plus grand nombre se rapportent au savoir pédagogique que les participants développent par le partage des savoirs. Dans les périodes de rétroaction, les participants encouragent leur pair qui vient de partager son savoir en le complimentant sur son animation et sur son savoir.

Prendre le temps et ne pas s'en débarrasser

Ces deux critères ont été combinés parce que l'un est la conséquence de l'autre : si tu prends le temps de bien partager ton savoir, cela signifie que tu ne fais pas la tâche que pour t'en débarrasser. « Prendre le temps » a été au départ défini par Léo comme suit : « Prendre du temps pour expliquer : qu'est-ce qu'on est? Qu'est-ce qu'on fait? » Ce critère reçoit dans l'ensemble un certain degré de rétroaction de la part des participants. Dans la pratique, apparaissent plusieurs exemples où les participants prenaient non seulement le temps de bien expliquer, mais aussi le temps de répondre à toutes les questions posées. À la phase II, où nous avons essayé d'intégrer la mise en pratique des savoirs par les apprenants lors des partages, j'ai observé que certains participants appliquaient ce critère par le temps qu'ils prenaient pour faire de l'accompagnement individuel à ceux qui en avaient besoin. Des participants ont même suggéré de donner d'autres ateliers sur le sujet si les gens voulaient en apprendre plus. Pendant les pauses et en dehors des ateliers, les participants continuaient de répondre aux questions se rapportant à leur sujet. Des trucs et des conseils de construction, de couture, de cuisine et d'informatique étaient échangés. En partageant son savoir, le participant devenait l'expert d'un sujet donné et les autres n'hésitaient pas à se référer à son expertise, et ce, même une fois les ateliers terminés. Des apprenants provenant d'autres groupes d'alphabétisation ont même eu vent des savoirs partagés et ont consulté les experts sur diverses questions. Cela démontre la générosité des participants quant au temps qu'ils ont bien voulu consacrer à partager leurs savoirs.

Deux participantes n'ont cependant pas appliqué ce critère dans la pratique. Toutes deux ont dit vouloir en finir au plus vite parce qu'elles se sentaient inconfortables dans la posture de celle qui montre. Cela a été soulevé par Jerry :

Jerry : Moi, je dirais aussi, pour pas s'en débarrasser, il y en a ici ils veulent se débarrasser de ça au plus vite.

Claudette : Comme moi.

Johanne : Ça, c'est parce qu'on est gêné.

Claudette et Johanne avec le formulaire d'aide sociale avaient un savoir difficile à partager qui demandait beaucoup de lecture et d'écriture. Les participants avaient plusieurs difficultés et elles n'ont pas su les aider de façon appropriée. Pour Gilles, il s'agissait d'un manque de préparation :

Gilles : Je pense que la préparation... Vous avez expliqué beaucoup et assez vite. Moi, il y a des places où je pouvais même pas suivre. Essayez d'expliquer, OK, mais [dire] le numéro 1 c'est telle ligne.

Les coanimatrices ont admis qu'effectivement elles n'avaient pas pris le temps de bien se préparer et qu'elles avaient sous-estimé la difficulté supplémentaire que représente la coanimation. Devant les difficultés qu'éprouvaient les participants à suivre leurs explications afin de remplir le formulaire, leur réaction a été de vouloir en finir au plus vite. Claudette a tenté d'ignorer le fait qu'une participante devait remplir une section supplémentaire du formulaire parce qu'une situation énoncée dans le formulaire s'appliquait à elle. Les coanimatrices ont même manqué de patience envers certains participants qui posaient des questions pendant leur animation. Malgré la pertinence du sujet de ce partage, il est le seul dont nous avons envie qu'il se termine.

Patience

Ce critère, même s'il a été mentionné plusieurs fois par les participants au moment de constituer la liste des critères pour bien montrer, n'a pas été intégré dans la liste. Tout d'abord, parce que lorsqu'il était nommé par les participants dans les périodes de rétroaction, l'animatrice en alphabétisation ne comprenait pas ce que les participants voulaient signifier par le mot « patience ». Elle croyait qu'ils n'utilisaient pas le bon mot. Dans l'analyse, en constatant la réitération de ce critère, il m'est apparu nécessaire de lui rendre sa légitimité en l'ajoutant aux représentations pédagogiques. Comme Danielle l'a relevé, le critère « patience » a été interprété de différentes manières par les participants. Il est parfois utilisé pour signifier la minutie et la persévérance nécessaire à l'application d'un savoir, comme le démontre l'extrait suivant se rapportant au couscous confectionné par Hayat :

Gilles : C'est du beau travail, c'est quelque chose de minutieux quand même.

Gloria : Ça prend de la patience.

Gilles : Elle est patiente.

[...]

Johanne : Moi, je serais pas patiente à le faire.

Sylvie : Parce que tu as plusieurs étapes?

Johanne : C'est ça.

Dans d'autres cas, la patience représente une attitude positive envers l'apprenant :

Sylvestre : Moi, ce que j'ai trouvé avec lui, il était très patient. [...]

Claudette : C'est vrai qu'il a pas perdu patience. Moi me semble que j'aurais perdu patience, j'aurais dit : « Ben là! » Il a pas vraiment perdu patience, il a ben de la patience.

On peut supposer que pour quelqu'un qui éprouve des difficultés à apprendre quelque chose, par exemple la lecture, la patience d'un enseignant peut faire toute la différence. Les participants ont vécu pour la plupart des expériences d'apprentissage difficiles et le fait qu'ils mentionnent la patience comme un élément positif dans les partages de savoir n'est pas anodin. Malgré cet amalgame entre la patience de persévérer dans un savoir et l'attitude de celui qui montre, il est difficile de faire fi de l'importance qu'ils accordent à un tel critère. Celle qui enseigne doit démontrer de la patience tant dans l'application de son savoir que dans l'attitude qu'elle a avec les apprenants. D'ailleurs, le fait que le critère ne fasse pas partie de la liste importe peu pour un participant comme Gilles (qui ne réfère pas à la liste écrite en raison de grandes difficultés de lecture). En effet, deux mois après avoir constitué la liste des critères, Gilles, ne se fiant qu'à sa mémoire, continue de mentionner la patience comme s'il s'agissait d'un critère de la liste. Dans l'extrait qui suit, il se réfère à la liste des critères pour donner ses commentaires :

Gilles : Oui, le sourire, la patience, le contrôle, elle a bien parlé, c'est des belles explications. Je pense qu'elle en a une dizaine [de critères] là-dedans.

De plus, Gilles recommande aux participants de faire preuve de patience dans leur animation :

Gilles : [...] Fait que je pense que c'est une bonne idée de dire « sois patient ». Les gens qui posent des questions, le temps que tu parles, tu y réponds, c'est tout. Je trouve que c'est... ça prend de la patience.

Dans cette citation se retrouve aussi une référence au critère « répondre aux questions qui sont posées par les participants ». Ce conseil donné par Gilles d'être patient pourrait aussi signifier être ouvert à adapter son animation selon les questions qui sont posées par les participants.

Bien connaître son affaire, être professionnel

L'objectif de l'expérimentation n'est pas nécessairement l'apprentissage de nouveaux savoirs par les apprenants, mais la démonstration de ce qu'ils savent. Le critère « bien connaître son affaire » est la prémisse d'un partage de savoir puisque les participants devaient partager un savoir dans lequel ils étaient bons, et ce, afin de les valoriser, eux et leurs savoirs. Les participants apprécient le partage d'expertise. Pour certains, comme Lorette, il s'agit d'une preuve de professionnalisme : « C'est vraiment quelqu'un de professionnel. Pas de stress, il est vraiment professionnel. Il écoute, il sait ce qu'il fait ». Pour les participants, bien connaître son affaire amène à bien enseigner.

Gilles : [...] Elle connaît ce qu'elle a à faire parce que c'est bien expliqué. C'est pour ça que mon échelle est un peu plus haute, il y a des bonnes explications.

Le lien que font certains participants entre bien connaître son affaire et bien enseigner est une représentation pédagogique qui se rapproche d'une vision plus conventionnelle de la pédagogie qui est basée sur l'expertise. Celui qui est expert saurait nécessairement bien transmettre sa connaissance. Il n'y a rien d'innovateur dans cette façon de voir les choses, étant donné que l'enseignement universitaire est lui-même basé sur cette prémisse.

Comme « répondre aux questions posées » est un critère central pour les participants, « bien connaître son affaire » se démontrerait par le fait qu'on répond aux questions posées, comme en témoigne l'extrait suivant :

Claudette : Ben moi, j'ai trouvé qu'elle connaissait son affaire, qu'elle savait qu'est-ce qu'elle faisait. Pis pour l'expliquer, elle l'a bien expliqué aussi. Tsé, pis on y posait des questions, pis elle nous répondait.

4.2.6 Comment faire

Dans cette catégorie se retrouvent quatre critères qui se rapportent au format du partage de savoir, c'est-à-dire à la façon dont le savoir a été partagé. Ces critères répondent aux questions suivantes : est-ce que le partage de savoir est dynamique, « pas ennuyant, pas juste de la théorie »¹²? Est-ce que celui qui montre le fait en trouvant la façon facile? A-t-il eu assez de temps pour partager son savoir? A-t-il permis aux apprenants de pratiquer le savoir en question?

¹² Ce critère a été analysé, de façon combinée avec le critère « donner des exemples », dans la catégorie « À faire » (4.2.3).

Avoir assez de temps

Ce critère parle de lui-même et n'a été mentionné que par les participants qui n'ont pas eu assez de temps pour montrer leur savoir. Il s'agit tout de même d'un critère qui peut faire la différence entre un bon et un mauvais partage de savoir, comme le dit Hayat dans l'extrait suivant :

Hayat : Quand on a le temps, on fait bien les choses. Quand on a pas assez de temps, trop de stress et ça se peut que tu vas manquer ton affaire.

Ce critère nous a amenés à réfléchir sur le temps qui était accordé aux partages de savoirs. Les périodes de temps étaient divisées de façon à accorder le même temps à tous. Par contre, les savoirs ne prenaient pas tous le même temps à être partagés. Certains partages ont dû être faits de façon précipitée, ce qui a causé du stress à certains participants. De ce critère découlent des recommandations par rapport au temps dans le cas où une telle expérience pédagogique serait recréée. La première recommandation est que les participants doivent être mieux accompagnés dans la planification du temps dont ils ont besoin pour partager leur savoir. En effet, il était difficile pour certains de prévoir combien de temps prendrait leur partage de savoir. Cela est compréhensible si l'on tient compte de leur manque d'expérience dans l'animation d'ateliers ainsi que des difficultés éprouvées dans la planification des partages de savoirs mentionnées dans la représentation pédagogique « bien se préparer ». La seconde recommandation est que le projet doit être plus flexible dans le temps accordé à chacun. Nous pensions être justes en divisant également le temps entre chacun et chacune, mais cette façon de faire n'a pas tenu compte de la particularité de certains savoirs.

Trouver la façon facile

Ce critère signifie montrer son savoir en pensant à une façon de faire qui est facile pour l'apprenant. Hayat résume parfaitement l'essence de ce critère dans un conseil qu'elle donne à ses pairs qui auront tout comme elle à partager leur savoir :

Hayat : Je dirais de faire le plus simple. Parce que moi je connais bien le couscous, mais j'essaye de le faire le plus simple, le plus... pour qu'ils apprennent aussi. [...] Pour vraiment le faire simple, simple, simple, pas rendre difficile pour que les autres ils apprennent bien.

Ce critère est particulièrement intéressant parce qu'il démontre une prise de conscience par rapport à l'apprenant. Les participants qui ont respecté ce critère dans leur pratique ont dépassé

le stade de la démonstration du savoir pour considérer l'apprentissage de l'autre. Avant même que nous ayons constitué la liste des critères à l'atelier 6, ce critère était déjà pris en considération par des participants. Gilles présente son savoir sur la plomberie de manière très visuelle avec une vidéo sur laquelle il remplace le lavabo de Hayat. La vidéo est projetée sur grand écran et Gilles se place debout devant le groupe et décortique chacune des étapes en expliquant chacune de ses manipulations illustrées dans la vidéo. La façon facile pour Gilles de nous montrer son savoir est de l'ancrer dans une action authentique. Il ajoute à cela l'explication du fonctionnement des outils au fur et à mesure que nous le voyons les utiliser dans la vidéo. Il nous donne ainsi l'impression que la plomberie c'est facile.

Jerry est un autre exemple d'un animateur qui a pensé à trouver la façon facile pour l'apprenant en décortiquant étape par étape une notion informatique. Hélas, le savoir était trop complexe pour des néophytes de l'informatique. J'ai tout de même observé qu'il a présenté les actions dans une approche par problèmes en donnant des exemples de solutions possibles à des problèmes informatiques ancrés en contexte. Il a aussi utilisé des métaphores liées à la réalité des apprenants : « Oui, si jamais l'ordinateur refuse de faire la procédure qu'on a voulu faire, mais sur l'ordinateur il y a plusieurs portes. On va voir les autres portes ».

En phase II, pour nous enseigner le tricot, Hayat porte une attention particulière à décortiquer son savoir en prenant le temps de nous montrer la base : les mailles. Ensuite, elle nous propose des projets de tricot simples. Elle prend en considération la condition de débutants de certains membres du groupe et leur donne plus d'attention qu'à ceux qui ont déjà tricoté. Au lieu de nous ébahir en nous montrant ce qu'elle sait faire de complexe, elle se contente de nous accompagner dans nos premiers pas en tricot.

Encore une fois, les savoirs reliés à la lecture et à l'écriture (le formulaire d'aide sociale et le dépôt des loyers) sont décevants au point de vue de trouver la façon facile. Si ces savoirs avaient pu être éclairants quant à de nouvelles façons de faire pour aider les personnes faibles lectrices à remplir des formulaires, ça aurait été bénéfique pour tous. Malheureusement, les participantes qui partageaient ces savoirs n'ont pas trouvé de façon facile. Johanne a lu les catégories du formulaire sans les expliquer et n'a même pas utilisé les numéros des différentes parties du formulaire afin de faciliter le repérage des sections à remplir. Cela démontre un manque de sensibilité envers les difficultés de lecture de ses pairs.

Le refaire

Les participants sont conscients qu'un savoir s'acquiert avec la pratique. Comme le dit

Jerry : « Mon cours idéal, moi je dirais qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui, on le referait le lendemain ». Tous semblent avoir partagé leurs savoirs en ayant en tête que les apprenants le pratiqueraient. Jerry a fabriqué un aide-mémoire écrit pour que les participants puissent garder avec eux les étapes de la restauration du système informatique. Hayat, Gilles et Mariam ont donné le matériel nécessaire aux participants qui voulaient se pratiquer à la maison. Johanne a présenté son expérience comme aidante naturelle en disant que peut-être certains seront confrontés à des parents malades et que partager son expérience peut informer les autres sur ce que ça représente. Gloria est sans doute la seule qui ne fait pas la promotion de ses savoirs (le poulet portugais et la teinture des cheveux) et qui ne fait pas en sorte que les autres puissent les reproduire. Avec la teinture de cheveux, elle ne me dit même pas que dans quelques mois, une fois les repousses visibles, j'aurai moi-même l'obligation de mettre en application son savoir. Gloria est un cas isolé, elle est la seule qui ne semble pas valoriser les savoirs qu'elle partage. Une hypothèse serait que Gloria participe à l'expérimentation pour relever le défi de prendre la parole devant un groupe, ce qui représente pour elle une valorisation en soi.

À partir de ce qui ressort de l'analyse des représentations pédagogiques des participants, il est possible d'en apprendre plus sur la façon dont les personnes analphabètes conçoivent l'enseignement dans le contexte des partages de savoirs. Il devient possible, par la même occasion, de créer l'ébauche d'une culture pédagogique spécifique à ses participants et à leur milieu. Les représentations que se font les participants d'une bonne situation d'apprentissage sont valides en elles-mêmes et cette démarche est pertinente pour deux raisons. La première est que le processus est catalytique (Lather, 1986) parce qu'il donne une voix aux participants tout en permettant une réflexion sur l'apprentissage qui déplace un problème individuel d'apprentissage vers des causes structurelles d'enseignement. Ce processus a pour effet de diminuer le sentiment d'incompétence des personnes peu alphabétisées par rapport à l'apprentissage. La deuxième raison est que la liste des critères pédagogiques constitue une compilation inédite de ce que représente « bien enseigner » du point de vue des personnes en processus d'alphabétisation. Ainsi peut-on dire que l'analyse des représentations pédagogiques des participants est une contribution au domaine d'étude de l'éducation aux adultes dans une perspective peu étudiée jusqu'à maintenant, celle de l'apprenant. Dans le chapitre suivant, je présente une modélisation de la praxis pédagogique des participants, faite à partir de leurs représentations pédagogiques.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS : LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE

Ce projet de recherche est en quelque sorte un processus de conscientisation spécifiquement orienté vers l'apprentissage. Il permet la participation à une pratique sociale, celle de la pédagogie, et a pour but la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant. Le partage de savoirs est une action qui permet aux participants un cheminement réflexif à la fois sur l'apprentissage de leurs pairs et sur leur propre apprentissage, et ce, par le biais de l'exploration de divers savoirs ainsi que de l'appropriation du savoir pédagogique. Le passage du rôle d'apprenant à celui qui sait et qui enseigne rend possible une prise de conscience des éléments opprimants que peut comporter une structure pédagogique. Prisonniers dans leur rôle d'apprenant, les participants vivent dans une forme d'aliénation qui leur fait croire qu'ils ne savent rien et qu'ils ne peuvent qu'apprendre, et ce, dans la difficulté. Pour Freire et Macedo (2003), la conscience critique et engagée demande la participation à une pratique sociale qui permet aux êtres humains de « mieux comprendre la réalité socioculturelle qui détermine leur existence et leur fournit, par le biais de la praxis, la capacité de transformer cette réalité » (cité dans Lenoir et Ornelas Lizardi, 2007, p.11). L'Alph@-lab constitue cette opportunité de déconstruire la pratique sociale de l'enseignement afin de mieux comprendre la pratique pédagogique à travers son expérimentation et la réflexion.

L'action pédagogique alliée à la réflexion sur l'action d'enseigner et d'apprendre devient une praxis pédagogique. Les savoirs sont ancrés dans l'expérience de vie des participants, ils constituent une base commune qui peut être le point de départ de la réflexion critique. Le fait d'exister en dehors de la posture d'apprenant, en adoptant celle de celui qui enseigne ainsi que celle de celui qui réfléchit sur l'enseignement, permet aux participants de construire une nouvelle réalité pédagogique dans un but de transformation. Cette nouvelle réalité pédagogique est d'abord interprétée à travers la liste des 32 critères qui forment les représentations pédagogiques des participants décrites au chapitre précédent. Ensuite, ces représentations pédagogiques sont réinterprétées afin de faire ressortir les principales composantes d'une praxis pédagogique.

Dans ce chapitre, les six composantes de la praxis pédagogique des participants sont présentées et discutées. Les composantes sont les suivantes : ancrée dans l'action, répondre à

un besoin, communauté de savoirs, reconnaissance collective, évaluation et prise de parole. Chacune d'entre elles est décrite et mise en parallèle avec différents concepts en éducation ainsi qu'avec une pédagogie que j'appelle « conventionnelle ». La pédagogie conventionnelle réfère à une pédagogie utilisée couramment, que ce soit en éducation formelle ou non formelle. Ces comparaisons me permettent de faire ressortir les particularités de la praxis pédagogique des participants.

5.1 LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE

Les savoirs qui sont partagés et les critères pour bien montrer agissent en tant que thèmes générateurs (Freire, 1970). Ces thèmes génèrent une réflexion pédagogique tant du point de vue des participants que du point de vue de la recherche. Dans un processus dialogique, les participants mettent en mots ce qu'ils se représentent comme une pratique de pédagogie répondant à leur réalité. Pratique et réflexion pédagogiques forment les représentations pédagogiques décrites dans le chapitre précédent. Ces représentations pédagogiques sont une façon de repenser la pédagogie dans un contexte précis en construisant un nouveau savoir pédagogique. Ce savoir pédagogique constitue une forme de praxis. Six composantes sont ressorties de la praxis pédagogique des participants. Ces composantes sont résumées dans le tableau suivant et par la suite détaillées une à une.

Praxis pédagogique par et pour les apprenants
Ancrée dans l'action
<ul style="list-style-type: none"> • Ancrer les apprentissages dans des activités authentiques • Faire des démonstrations à l'aide d'exemples concrets • Prendre le temps de montrer toute l'action, ne pas extraire le résultat de ses parties
Répondre à un besoin
<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner des savoirs qui ont une utilité dans la vie des apprenants • Adopter une approche par problèmes • Être centré sur l'apprenant • Permettre aux apprenants d'intervenir à tout moment dans la formation • Faire preuve de flexibilité dans la présentation du contenu
Communauté de savoirs
<ul style="list-style-type: none"> • Échanger de façon réciproque les savoirs et services • Apprendre et enseigner dans un rapport d'égal à égal • Créer un climat dans lequel tous se sentent à l'aise • Être solidaires

Reconnaissance collective
<ul style="list-style-type: none"> • Donner l'occasion d'apprendre à mieux se connaître • Donner des encouragements • Reconnaître les talents et les expertises de tous
Évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Éviter les formes d'évaluation qui mettent l'accent sur les faiblesses de l'apprenant • Valoriser l'apprenant pour ce qu'il sait et est capable de faire • En cas d'incompréhension, remettre en question la façon dont sont transmises les explications avant de remettre en question les capacités de comprendre de l'apprenant
Prise de parole
<ul style="list-style-type: none"> • Donner l'opportunité à tous de s'exprimer • Parler clairement et lentement • Utiliser un vocabulaire simple, mais précis • Limiter les explications lorsque l'action parle d'elle-même

Tableau 3. Résumé de la praxis pédagogique

5.1.1 Ancrée dans l'action

La première composante de la praxis pédagogique des participants concerne l'ancrage des partages de savoirs dans l'action. La praxis pédagogique des participants est construite autour de l'action associée à chacun des savoirs. Il est étonnant de constater à quel point la praxis des participants est distincte d'une pratique pédagogique conventionnelle qui peut avoir tendance à se désincarner de l'objet de son savoir en l'extirpant de son contexte et de son activité authentique. La praxis des participants forme un tout inextricable entre la pédagogie de partage et la démonstration dans l'action du savoir. Plusieurs penseurs en éducation ont critiqué le côté artificiel des apprentissages en salle de classe. Pour Brown, Collins & Duguid (1989), le système d'éducation opère une coupure entre savoir et savoir-faire qui affecte négativement la transposition des connaissances acquises en classe aux situations de la vie réelle. Cette critique fait écho à Lave & Wenger (1991) selon lequel ce qui prime dans l'apprentissage est d'avoir accès à l'action et pas nécessairement aux instructions qui guident cette action. Cela se rapproche aussi de l'approche pédagogique de Dewey (1990) qui crée une école expérimentale, *University of Chicago Lab Schools*, dans laquelle le « faire » n'est pas détaché de l'apprentissage puisque c'est dans l'action que les enfants y apprennent. L'apprentissage situé en contexte (Brown et al., 1989; Lave, 1988), les communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991), la méthode naturelle (Freinet, 1969), la pédagogie socioconstructiviste (Vygotsky, 1980) et l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1990) ont eu l'effet de petites révolutions dans le milieu de l'éducation. Pourtant, ces approches pédagogiques, qui prônent une incarnation du savoir

dans son contexte et dans des activités authentiques, qui reconnaissent l'impact de l'environnement social sur la construction des savoirs et qui encouragent la création des opportunités pour l'apprenant d'expérimenter des phénomènes plutôt de s'en faire donner des explications, sont, en y regardant de plus près, des propositions qui ne demandent qu'à se rapprocher des méthodes naturelles, ou mêmes accidentelles, par lesquelles les humains apprennent. Apprendre à parler et à marcher sont des apprentissages qui se forment ancrés dans une action, influencés par un contexte social et à travers de multiples tentatives d'essais et d'erreurs (Bruner, 1997). Pour ces penseurs en éducation, l'apprentissage situé en contexte, que ce soit dans l'authenticité des activités, le mentorat ou encore la participation à une communauté de pratique, est une façon de s'assurer qu'il existe un rapport entre le savoir et le faire pour arriver à créer des savoir-faire.

Les participants à cette étude, sans avoir été exposés à ces théorisations de l'éducation, proposent des savoirs ancrés dans l'action. L'Alph@-lab permet une immersion dans une pédagogie ancrée dans l'action où celle qui montre son savoir tente de nous le faire vivre dans une activité la plus authentique que possible. Tous les savoirs qui ont été partagés ont été ancrés dans une action, et ce, à divers degrés — que ce soit la démonstration dans l'action de teindre mes cheveux, ou encore une expérience de vie racontée comme on l'aurait fait avec une amie. Tous les participants ont enseigné leurs savoirs en créant un modèle dans l'action, à l'exception de Sylvie avec son premier partage de savoir (les coupons-rabais) et de Léo qui peut être considéré comme un cas particulier. Mis à part ces deux exceptions, le modèle utilisé par les participants est celui de démontrer son savoir en faisant l'action qui s'y rapporte. Nous apprenons à faire les ongles par l'action d'Izolda qui fait les ongles à une autre participante. Le même scénario se reproduit avec le maquillage de Mariam et la teinture de Gloria. Toutefois, parmi ces pratiques, il y a une distinction à faire entre l'action de celle qui montre son savoir et l'action qui est exécutée par les apprenants à des fins d'apprentissage.

À l'issue de leurs réflexions pédagogiques, les participants s'étaient mis d'accord pour dire qu'ils apprenaient mieux en le faisant. Cependant, si tous les savoirs ont été partagés en étant ancrés dans leur action, ce ne sont pas tous les savoirs qui ont été partagés en donnant la chance aux apprenants d'expérimenter le savoir dans l'action. Ce n'est qu'au sixième atelier que cette condition a été imposée en réponse à une réflexion collective sur l'apprentissage. À la suite de cette réflexion, le critère « on apprend en le faisant » est devenu une condition *sine qua non* dans la deuxième phase des partages de savoirs : tous ceux qui partageraient leur savoir devraient donner l'opportunité aux apprenants d'expérimenter le savoir en question.

Malgré le fait que les savoirs de la phase I n'ont pas exigé une application de la part des apprenants, ils ont tout de même été partagés en étant ancrés dans l'action. Gilles a réellement changé le lavabo de chez Hayat. Il a alors utilisé la vidéo pour nous expliquer son savoir pendant que l'action asynchrone se déroulait devant nous. Jerry a restauré un système informatique en nous projetant l'image sur grand écran de ce qu'il était en train de faire. Johanne nous a montré les soins médicaux qu'elle prodiguait à sa mère, en se filmant chez elle avec sa sœur qui lui servait de cobaye. Divers moyens ont été utilisés pour ancrer le savoir dans son action authentique : la démonstration, la simulation ou l'utilisation du cobaye. Par ces moyens, les participants ont incarné leurs savoirs en donnant des exemples concrets, ce qui s'oppose à l'enseignement de style magistral. Parmi les représentations pédagogiques des participants se retrouvent les critères « donner des exemples » et « pas ennuyant, pas juste de la théorie », qui nourrissent une pédagogie dans l'action qui, elle, ancre les savoirs dans leur contexte.

Activité authentique

Le savoir pédagogique comporte une part de « faire semblant » parce qu'il transpose un savoir dans un contexte d'enseignement. Le contexte d'enseignement peut exiger la décontextualisation d'un savoir pour permettre d'enseigner à un plus grand nombre d'apprenants dans un temps et un lieu donné. Enseigner un savoir, c'est le mettre en scène, le décortiquer et en montrer les rouages. Les participants n'ont pas verbalisé leur prise de conscience de cette mise en scène pédagogique. Cependant, ils ont su organiser leur propre mise en scène pédagogique à l'aide de simulations, de métaphores et d'outils tels que la vidéo pour transposer un savoir de son contexte authentique à la salle de classe. Dans une mise en scène pédagogique, le lieu et les instruments occupent une place centrale puisque c'est le lieu et les instruments qui peuvent aider à rapprocher la simulation de son activité authentique. À ce sujet, il était manifeste que les participants accordaient une grande importance aux instruments. En revanche, ils ne semblaient accorder que peu d'importance au lieu dans lequel se partageaient leurs savoirs.

Dans la phase I, nous avons donné la possibilité aux participants de partager leur savoir dans le lieu de leur choix. Pourtant, la plupart des savoirs ont été partagés dans le local habituel d'alphabétisation, à l'exception de deux savoirs qui ont été partagés dans une cuisine. Parmi les savoirs qui ont été partagés dans le local d'alphabétisation, j'ai observé que l'espace n'a pas été utilisé en tant que lieu didactique : il s'agissait pour les participants d'un lieu comme d'un autre. Par exemple, les tableaux noirs et l'écrit, outils omniprésents dans une pédagogie dite de

classe, n'ont été utilisés que dans un seul cas : les coupons-rabais. Sylvie, qui a partagé ce savoir, l'a fait dans un style magistral et s'est servie du tableau pour illustrer l'arithmétique d'une économie (une notion directement liée à l'alphabétisation). Dans son auto-évaluation, Sylvie a dit qu'elle avait voulu animer comme Danielle, l'animatrice en alphabétisation, et que c'est pour cette raison qu'elle avait utilisé le tableau et s'était fait un plan d'animation. Ce partage de savoir est sans doute celui qui se rapproche le plus de la pédagogie de classe. Sylvie, comme une conférencière, nous expose les grands principes de la collection et de l'utilisation des coupons-rabais. Dans la période de rétroaction où nous demandions aux participants ce qu'ils feraient pour améliorer leur animation, Sylvie prend conscience qu'elle a consacré tous ses efforts à donner des explications et qu'elle a laissé peu de place au « faire », pourtant si présent dans la praxis pédagogique des participants. Elle dit que si c'était à recommencer, elle donnerait la chance aux apprenants d'être plus actifs, en leur permettant de s'inscrire en ligne sur les sites web de coupons-rabais, et qu'elle les ferait rechercher des coupons-rabais dans les circulaires¹³. Il est intéressant de souligner que même si Sylvie a été une des premières à partager son savoir, avec un style d'animation calqué sur celui de Danielle, cela ne semble pas du tout avoir influencé les partages de savoirs qui ont suivi. À quelques exceptions près, les participants n'ont pas utilisé les tableaux pour écrire et ne se sont pas placés devant le groupe. Les rares participants qui se sont servis du tableau l'ont fait en utilisant un autre tableau que celui utilisé par l'animatrice en alphabétisation. En somme, les participants ne se sont pas physiquement positionnés dans la classe comme ils sont habitués de voir leur animatrice le faire.

Dans la première phase des partages de savoirs, aucun réaménagement du lieu ne s'est opéré, ni aucune exploitation des possibilités didactiques du local. Claudette est demeurée assise à sa place habituelle pour partager son savoir. D'autres se sont levés, mais n'ont pas réorganisé l'espace. Pour les partages de savoir qui ont pris place dans la cuisine de l'établissement, là encore, le lieu n'a pas été aménagé en mise en scène pédagogique. Hayat et Gloria ont partagé leur savoir culinaire comme si elles étaient dans leur propre cuisine, en assignant des tâches à chacun et en se souciant peu que chacun puisse entendre ou voir chacune des étapes qu'elles exécutaient. Ces savoirs étaient partagés de façon naturelle, comme l'aurait fait un parent avec son enfant, et n'étaient pas nécessairement adaptés à un groupe de quinze personnes. Les mots de Hayat expriment bien sa compréhension du fait que la transposition de son savoir en un contexte pédagogique s'éloigne de l'authenticité de l'action

¹³

C'est ce qu'elle a fait en phase III, lorsqu'elle a donné à nouveau un atelier sur les coupons-rabais.

de son savoir :

Hayat : Parce que moi mon habitude, j'ai toujours fait mon couscous toute seule. Je l'ai jamais fait devant un groupe. Jamais. Même si je prépare un couscous pour les invités, je prépare bien en avant parce qu'il faut que je m'assoie en avant. Il faut que je leur serve. Je prépare tout ça toute seule et après mes invités arrivent. Et là, je l'ai préparé en groupe et je fais comme s'il y a personne à côté, je me concentre dessus.

Ce n'est que dans la deuxième phase de partage de savoir que les participants ont commencé à déplacer les tables et les chaises pour se placer au centre de la pièce, afin que tous voient les démonstrations des savoirs. Un plus grand souci d'adapter l'action du savoir à un groupe était ainsi observable. En revanche, cela ne les a pas empêchés de créer des mises en scène pédagogiques les plus près possibles du contexte authentique de leurs savoirs. C'est-à-dire que la prise de conscience de la présence du groupe n'a pas eu comme impact d'artificialiser leur praxis.

Les outils

À partir des représentations pédagogiques qui contiennent les critères « nommer les outils », « montrer comment utiliser les outils » et « bien se préparer », il apparaît que les instruments nécessaires à la démonstration des savoirs sont très importants pour les participants. Ils appellent « outils » les instruments qui comprennent tout le matériel nécessaire à l'application du savoir, que ce soit des outils de plomberie, des aiguilles à tricoter, les ingrédients d'une recette ou une trousse de premiers soins. Ce souci d'avoir à disposition tous les éléments nécessaires à la démonstration des savoirs traduit aussi leur préoccupation de faire « pour de vrai ». Les participants ne veulent pas seulement parler de ce qu'ils savent faire, ils veulent le démontrer d'une façon aussi proche que possible de la réalité. Et pour ce faire, ils ont besoin de tous leurs outils. Pour Johanne, qui partage les différentes techniques qu'elle a utilisées pour prodiguer des soins à sa mère malade, le fait de ne plus avoir à sa disposition l'équipement médical que lui avait prêté l'hôpital complique le partage de son savoir :

Johanne : C'est fini. C'est fini, j'ai tout dit ce que je savais. J'en savais beaucoup plus, mais si j'arrais eu, on va dire, si ma mère avait été là, j'arrais eu le matériel que j'avais avant et j'en aurais ben plus à montrer. J'arrais fait le complet [...]

Ce qui peut être déduit des propos de Johanne c'est que pour elle, les explications viennent du faire et le faire est rendu possible par les instruments qui sont liés à l'activité. C'est pourquoi sans le matériel médical à portée de main, elle ne peut se souvenir de tout avec précision et

ainsi donner de plus amples explications.

Le résultat

Nous avons vu que la représentation pédagogique qui se rapporte au critère « pas ennuyant, pas juste de la théorie » reflète à quel point l'action est valorisée par les participants. La praxis des participants est aussi axée sur le résultat. Cela est cohérent avec l'aspect authentique de l'activité parce qu'une activité ne peut être authentique sans être complètement déployée. Il semble d'une importance capitale pour les participants que la démonstration de leur savoir résulte en un produit fini. Même si elle manque de temps, Mariam ne se contente pas de faire une partie du maquillage de Sylvie, elle maquille les deux yeux pour que Sylvie soit belle, pour que le maquillage soit complété. Dans cet exemple, la démonstration d'un seul œil est suffisante à la compréhension de la technique du maquillage des yeux, mais il n'est pas acceptable pour Mariam de ne pas terminer l'autre œil, même si cela peut être redondant. Les participants souhaitent que l'objet d'apprentissage donne un résultat concret et fini. Pour ce faire, ils ont besoin d'avoir assez de temps pour faire la démonstration complète de leur savoir. Cette préoccupation du temps se retrouve dans les représentations pédagogiques « avoir assez de temps », « prendre le temps » et « ne pas s'en débarrasser ». Le savoir du couscous, pour lequel nous avons malheureusement manqué de temps, allait plus loin qu'enseigner à faire un couscous. Pour Hayat, le couscous devait être bon et être mangé en groupe parce que le résultat, le repas, représentait la raison d'être de ce savoir. Ainsi, le savoir du couscous prenait tout son sens dans son résultat qui était d'avoir du plaisir ensemble, en passant un bon moment autour d'un repas.

Le fond et la forme

La praxis pédagogique des participants est constituée d'un amalgame bien soudé de leurs représentations pédagogiques et de leurs savoirs en tant qu'objets. Cet amalgame rend difficile pour les participants de détacher la forme du contenu. Ce phénomène est observable dans les périodes de rétroactions lors desquelles leurs commentaires se rapportent à la fois à l'action pédagogique et à l'action du savoir. Si une participante démontre une bonne maîtrise de son savoir, elle aura de bons commentaires de la part des autres participants, et ce, même si les questions posées se rapportent à la pédagogie. Cet extrait de la période de rétroaction portant sur la pédagogie du savoir de Mariam, le maquillage, illustre bien cet amalgame :

Sylvie : Je trouvais qu'elle avait le tour, comment s'y prendre.

Claudette : Pis elle est pas rough. Elle est douce.

Sylvie : Oui, vraiment douce.

Johanne : Pis elle choisit les bonnes couleurs.

Claudette : Pis elle est vraiment bonne.

Le savoir est en lui-même une fin, il est inextricable de l'approche pédagogique. Pour les participants, être en mesure de bien faire ce qu'ils enseignent signifie qu'ils l'enseignent bien. L'expertise de celle qui partage son savoir est valorisée au même titre que le soin avec lequel elle nous le partage. Le critère « bien connaître son affaire, être professionnel » ne faisait pas partie de la liste des critères des participants. Il s'agit d'un critère qui a émergé pendant le codage parce qu'il comportait un grand nombre de mentions. Par cette représentation pédagogique, les participants valorisent celle qui montre son savoir en la positionnant en experte. De cette expertise découle pour eux une bonne pédagogie.

Après analyse, je peux constater que cette inextricabilité entre l'approche pédagogique et l'objet du savoir lui-même donne de l'authenticité aux activités de partage de savoirs. Il s'agit d'une caractéristique intéressante émergeant de l'exploration d'une praxis pédagogique des personnes en démarche d'alphabétisation. Par contre, cet état des choses a d'abord été perçu comme un obstacle à surmonter. L'animatrice et moi avons dès le début tenté d'amener les participants à détacher le savoir enseigné du savoir pédagogique, afin de dégager les critères de bonne pratique pédagogique. Dans les périodes de rétroaction, le fait que les commentaires des participants portaient à la fois sur le savoir partagé et le savoir pédagogique nous faisait douter de la capacité des participants à identifier ce qui constituait pour eux une bonne approche pédagogique. Chaque fois que les commentaires portaient sur le savoir lui-même, nous tentions de rediriger la discussion sur la façon dont ce savoir avait été partagé. L'incapacité des participants à faire abstraction du savoir lui-même s'est révélée être une évidence quand nous avons créé des vidéos afin d'illustrer visuellement leurs critères d'une bonne pédagogie. Les vidéos devaient à la base servir d'aide-mémoire pour les participants afin qu'ils puissent mémoriser certains critères de la liste pour ensuite pouvoir les mettre en pratique lors des phases de partage de savoirs ultérieures et les réutiliser dans les périodes de rétroactions. Dans le processus de création des vidéos, les participants, en petits groupes, ont mis en scène différents critères : encourager, nommer les outils, faire un plan, réfléchir comment on va montrer, etc. Ils ont démontré de la créativité dans leurs scénarios et ils ont utilisé différents outils qui avaient fait partie des savoirs « dépôt des loyers » et « manucure ». Ces petites vidéos de quelques minutes ont été visionnées en groupe la semaine suivante et j'ai demandé aux participants de se remémorer les critères illustrés :

Audrey : Qu'est-ce qu'ils ont illustré Sylvie pis Gilles? Êtes-vous capables de le deviner?

Johanne : Enlever les cuticules.

Audrey : Mais dans nos critères, qu'est-ce qu'ils ont montré?

Sylvestre : Comment utiliser.

Audrey : Oui, comment utiliser les outils.

[...]

Audrey : Qu'est-ce qu'ils ont illustré Jerry et Johanne? [...]

Gilles : Ben, il nous a montré comment faire une page web.

Audrey demande aux participants de prendre leur feuille avec la liste des critères.

Audrey : Donc qu'est-ce qu'ils ont montré Jerry et Johanne?

Sylvie : Les réparations sur la page web.

Audrey : Oui, ça c'est le sujet, mais les critères?

Audrey montre l'extrait de la vidéo où Johanne nomme les critères.

Audrey montre la vidéo faite par Gloria et José.

Audrey : Alors qu'est-ce qu'ils nous ont montré José et Gloria?

Sylvie : Comment utiliser une calculatrice.

Audrey : Ça c'est le sujet. Dans notre liste?

Audrey désigne la liste des critères.

Les participants ne répondent pas.

Non seulement les participants qui étaient absents lors de la création des vidéos ne comprenaient pas du tout où je voulais en venir, mais ceux qui avaient participé aux vidéos n'arrivaient plus à détacher les critères qu'ils avaient mis en scène de l'exemple dont ils s'étaient servis pour les illustrer. Dans une vidéo de la semaine précédente, Gloria prétendait enseigner à José à utiliser la calculatrice en lui disant des mots d'encouragement, mais la semaine suivante, seulement l'enseignement de la calculatrice était visible et les participants n'arrivaient pas à voir le critère « encourager ». À ce moment, j'ai remis en question la pertinence de demander aux participants de penser la pédagogie dans l'abstraction à l'aide de critères. En effet, le projet était à propos de la valorisation de leurs savoirs et c'est ce qu'ils faisaient en complimentant leurs pairs sur leur expertise, qu'elle soit de nature pédagogique ou à propos de leur savoir. Nous faisons fausse route en leur demandant de verbaliser une approche pédagogique dans une forme que nous, animatrice et chercheuse lettrées et scolarisées, pensions adéquate. Effectivement, cette forme n'était pas adéquate parce qu'elle demandait aux participants de séparer la pédagogie de son objet, ce qui ne semblait pas faire partie de leur culture. Pourquoi

faire une telle chose? Le message que nous envoyaient les participants était clair : les périodes de rétroactions étaient à propos du sujet enseigné et la pédagogie était aussi à propos du sujet. Une pouvait même soutenir et expliquer l'autre. Le contenu concernant le savoir n'était pas détaché de la pratique pédagogique, ils formaient un tout avec des parties que les participants n'avaient pas l'intention de diviser. C'est alors que j'ai réalisé qu'une praxis pédagogique pouvait exister en dehors de l'abstraction ou de la réflexion sur des critères décontextualisés et qu'en fait, c'était bien plus cohérent de penser une praxis où l'action et la réflexion s'alliaient complètement.

Le phénomène de l'abstraction chez les personnes peu alphabétisées est abordé par Ong (2005), un sociolinguiste qui s'intéresse aux cultures orales et à l'impact de la littératie sur la pensée humaine. Pour Ong (2005), l'apprentissage de la lecture et de l'écriture transforme nos façons de penser. Il cite une étude menée par Luria (1976) pour démontrer que la pensée abstraite se développe avec la scolarisation. Dans l'étude de Luria (1976), des participants qu'il associe à la culture orale et à l'analphabétisme sont comparés, par le biais de différentes activités, avec des participants lettrés. Luria constate alors que les participants non lettrés identifient les formes géométriques en leur donnant des noms d'objets liés à leur réalité et ne parlent jamais des formes en termes abstraits. Un cercle est alors appelé « assiette » ou « lune ». À l'opposé, les participants issus d'une culture lettrée parlent de formes géométriques en disant « cercle » ou « carré ». Luria observe aussi une différence marquée dans les activités de catégorisation. Les participants se voient présenter des dessins de quatre objets, dont un n'appartenant pas à la même catégorie : une scie, un billot, un marteau et une hachette. Ils doivent nommer l'objet ne faisant pas partie de la même catégorie que les trois autres et dire pourquoi. Les personnes non lettrées répondent non pas par catégories d'objets, c'est-à-dire trois outils et un billot qui n'appartient pas à la catégorie outil, mais plutôt en termes de ce que Luria appelle la pensée située¹⁴. Pour les personnes peu alphabétisées, le billot n'était jamais l'objet exclu parce qu'il appartenait à la situation du travail du bois et qu'il pouvait ainsi être relié aux autres objets : la scie, le marteau ou la hachette, dépendamment des situations expliquées, souvent en lien avec le vécu des répondants. Ces deux découvertes de Luria font écho à ce qui a pu être observé chez les participants de cette étude quant à leur façon de penser les critères pédagogiques : ceux-ci sont toujours envisagés comme faisant partie d'une action concrète ou d'une situation vécue. Lors du premier atelier, nous avons créé une liste de tous les savoirs des participants; 67 savoirs ont alors été nommés. Afin de faciliter le choix qu'auraient à faire les participants, nous leur avons demandé de classer des savoirs par catégories pour ensuite les

¹⁴

Traduction libre de *situational thinking*.

écrire sur des cartons de couleurs différentes. Les participants ont préféré classer les savoirs, non pas par type de savoir ou par domaine auquel ils appartenaient, mais plutôt selon le lieu où se pratiquaient ces savoirs : maison, dépanneur, restaurant. D'après Ong (2005), la pensée située est caractéristique des cultures orales. Il s'agit en fait d'une logique d'organisation qui permet de mémoriser l'information. La culture orale conceptualise et verbalise ses connaissances en faisant directement référence à la vie humaine. En établissant un lien entre les connaissances à retenir et les activités humaines auxquelles elles font référence, on en facilite la mémorisation. Cette logique d'organisation diffère de celle d'une culture écrite où l'écriture permet de distancer la connaissance de soi et de l'emmagasiner, détachée de son contexte, afin d'y référer ultérieurement sans nécessairement avoir à faire appel à la mémorisation.

La mémorisation prend donc une tout autre importance dans une culture où il n'y a pas d'écrit. Dans la présente étude, je constate que les stratégies de mémorisation développées par les participants sont, tout comme leur pédagogie, ancrées dans l'action. Dans son atelier sur le couscous, Hayat nous explique la façon dont elle procède pour s'assurer qu'à l'épicerie elle achète tout ce dont elle a besoin sans recourir à une liste écrite. Afin de ne rien oublier, elle se fait un trajet dans le supermarché de son choix, ce qui lui permet de déambuler dans les rangées et d'apercevoir tous les ingrédients dont elle a besoin. C'est dans l'action de marcher et de balayer du regard les produits qu'elle active sa mémoire. Dans son atelier, elle nous parle également de la manière dont elle peut se souvenir de chacune des étapes de préparation de son couscous, et ce, sans avoir recours à un plan pédagogique : « Je dois le faire en même temps, pas parler seulement. Pour montrer, je dois le faire ». Faire le couscous est alors ce qui l'aide à se rappeler la façon dont elle le fait habituellement. C'est par l'action de cuisiner que son enseignement devient possible. Cela n'est pas sans rappeler la représentation pédagogique qui se rapporte à « faire un plan, réfléchir comment on va montrer ». En effet, dans cette représentation pédagogique des participants se retrouvent des plans d'animation essentiellement basés sur l'action entourant le savoir. Les étapes pour parvenir à démontrer le savoir sont aussi ce qui guide les étapes de la pédagogie de partage des savoirs. Pour démontrer le savoir dans l'action, les participants préparent un plan dans lequel ils intègrent des moyens pédagogiques. Ce plan est différent d'un plan de préparation pédagogique. Étant donné que j'ai observé cette similarité chez tous les participants, je suis en mesure de proposer que le plan pour faire est pour les participants synonyme du plan pour enseigner, ce qui en fait ainsi une composante de leur praxis pédagogique.

Retombées de la praxis

Dans une approche d'éducation aux adultes, il y aurait des leçons à tirer de cette particularité de la praxis pédagogique des participants. L'ancrage en contexte des savoirs a permis aux participants de démontrer des habiletés mathématiques. Avec le rembourrage des chaises, Jerry nous a fait prendre des mesures avec une règle, ce qui a permis à des participants de démystifier l'usage des systèmes et des outils de mesure. Tout comme dans l'*Adult Math Project* de Lave (1988), les participants ont démontré de bonnes habiletés en calcul mental. Avec Claudette qui nous a fait calculer l'argent des loyers, Hayat qui a mesuré des ingrédients et doublé les portions de sa recette et Sylvie qui nous a fait calculer des économies avec les coupons-rabais, nous avons abordé la soustraction, l'addition, la multiplication, la division, les pourcentages, les fractions et l'algèbre. Pourtant, ces fonctions mathématiques n'ont jamais été nommées explicitement, ni même le fait qu'il s'agissait de mathématiques. Sylvie est même allée plus loin en se servant de notions mathématiques complexes. Cette participante a fait preuve d'une logique implacable en combinant une série de variables : règles d'utilisation des coupons-rabais, date limite et caractéristiques des produits. À l'aide de ces variables, elle détermine où et quand elle achète tel ou tel produit, quelle quantité elle peut entreposer et pour combien de temps, selon le délai de péremption des produits. D'après les discussions qui ont eu lieu pendant ces ateliers, il est clair que les participants possèdent une bonne compréhension de ces notions. Cela laisse supposer que les partages de savoirs qui font partie de la culture des apprenants ancrent les mathématiques en contexte et en font des apprentissages situés, ce qui en facilite la compréhension. Dans l'action, des notions abstraites et qui semblent complexes deviennent soudainement quelque chose de familier qui répond à un besoin, souvent lié à celui d'économiser.

Les activités authentiques par lesquelles passent les participants pour situer leur savoir en contexte constituent un phénomène qu'il est impossible d'ignorer dans une praxis pédagogique auprès d'une population similaire à celle de ce groupe et surtout dans un contexte d'alphabétisation populaire. En effet, l'éducation populaire utilise l'apprentissage comme un moyen de transformation sociale et les apprentissages doivent être ancrés en contexte. Bien entendu, il n'est pas toujours possible de situer les apprentissages dans leur contexte, mais les propositions des participants et leurs façons de faire pour ancrer leur savoir dans l'action sont des pistes plus qu'intéressantes à explorer. L'animatrice et moi pouvons dès lors donner quelques recommandations quant à cette praxis en lien avec cette mise en garde : l'authenticité n'est pas nécessairement synonyme de partage avec le groupe. Par exemple, Gloria ne fait que

l'action associée à son savoir, le poulet portugais, comme si elle était seule dans sa cuisine, ce qui est des plus authentique, mais ne sert pas nécessairement le propos pédagogique. Gilles, quant à lui, trouve un équilibre entre le degré d'authenticité et la création d'une relation pédagogique avec le groupe. En effet, faire la démonstration devant un groupe entraîne nécessairement une perte d'authenticité dans la relation pédagogique qui pourrait exister entre un mentor et son apprenti ou encore entre un parent et un enfant, par exemple. Nous recommandons donc d'ancrer les savoirs dans leurs actions, mais en tenant compte des contraintes de temps, du nombre de personnes et du lieu. Ces considérations peuvent être abordées avec le groupe dès le départ, avant même d'entreprendre une démarche de partage de savoirs.

5.1.2 Répondre à un besoin

La nécessité qu'un apprentissage réponde à un besoin dans la vie des personnes à qui il est destiné est omniprésente dans la praxis pédagogique des participants. Répondre à un besoin fait partie des représentations pédagogiques des participants sous le critère « dire à quel besoin ça répond ». Dans les partages de savoirs, cette composante de la praxis a été observable dans les préoccupations que les participants avaient de proposer des apprentissages qui répondraient à un besoin. Ici, « répondre à un besoin » doit être considéré dans le sens d'« avoir une utilité » pour celui à qui l'on enseigne. Dans les représentations pédagogiques des participants, le fait d'explicitement « dire à quel besoin ça répond » constitue une bonne approche pédagogique. Il semble sans équivoque pour les participants que les savoirs doivent d'abord répondre à des besoins. De plus, si les besoins sont énoncés par celui qui partage son savoir, cela facilite l'apprentissage en suscitant l'intérêt ou la motivation d'apprendre. Dans la première phase de partage, certains participants choisissent des savoirs qu'ils pensent répondre à un besoin. Jerry choisit « comment voler des films sur Internet » et justifie son choix en disant que « c'est pratique pour le monde, surtout quand t'as pas d'argent et que tu as des enfants ». Dans le savoir du couscous, la vidéo capte une conversation dans laquelle Sylvie raconte à Jerry ses problèmes informatiques. Jerry lui répond qu'il donnera un cours là-dessus la semaine suivante. Il est impossible de savoir si Jerry a modifié son sujet « comment voler des films sur Internet » en fonction du besoin de Sylvie. Or, il est facile d'avancer qu'il a choisi un savoir qui aurait une utilité pragmatique pour au moins une participante. Dans cette composante de la praxis, « répondre à un besoin » est considéré du point de vue de la personne qui enseigne, c'est-à-dire selon la façon dont celle-ci perçoit l'utilité de son savoir pour les autres et selon les moyens pédagogiques qu'elle déploie pour parvenir à

répondre à un besoin.

Ancrée dans une action qui répond à un besoin

Dans la composante de la praxis précédemment traitée, « ancrée dans l'action », se retrouvent des exemples où la démonstration authentique du savoir a pu répondre à un besoin de façon immédiate, ou, dans le cas du changement de lavabo, de façon asynchrone. Par l'utilisation du cobaye pour partager des savoirs, Sylvestre s'est fait faire les ongles, Sylvie s'est fait maquiller et moi, je me suis fait teindre les cheveux. Nous avons également pu dîner tous ensemble avec le poulet portugais et le couscous. Si Jerry s'était doté du matériel adéquat pour son savoir du rembourrage de chaises, nous aurions répondu à un besoin qu'avait le groupe de rendre les chaises du local d'alphabétisation plus confortables. Le partage d'un savoir par l'action a été un moyen de répondre à des besoins déjà existants ou qui ont été créés par l'annonce des partages de savoirs.

Dans la plupart des cas, les participants ont manifesté une grande volonté de partager des savoirs qui répondent aux besoins de leurs pairs, à un point tel que même leur praxis contribue à répondre dans l'immédiat à un besoin. Par contre, il existe un exemple où l'action pédagogique d'un partage de savoir, qui répondait à un besoin qu'avait les participants, a décontextualisé ce savoir au point tel qu'il n'a finalement pas répondu aux besoins du groupe. Le partage du savoir « formulaire d'aide sociale », pourtant ancré dans l'action, a, par son format pédagogique, dénaturé l'utilité de ce savoir. Tout d'abord, le formulaire présenté aux apprenants était incomplet. De plus, au lieu de leur présenter l'utilité de remplir un tel formulaire, Claudette a dit aux apprenants qu'ils le rempliraient comme s'ils étaient non pas des prestataires, mais des agents de l'aide sociale. Il s'agissait là d'un inversement des rôles qui a eu pour effet de rendre la simulation improbable, inauthentique et a ajouté à la confusion des apprenants.

Il est possible d'établir un parallèle entre cette volonté qu'ont les participants de partager des savoirs qui répondent à un besoin et des études qui portent sur le rapport des classes populaires à l'école. La bande de jeunes étudiée par Willis (1977) ne voit aucune utilité aux savoirs scolaires. Les gars de Willis (1977) remettent en question l'utilité des savoirs scolaires dans leur vie parce qu'ils savent qu'ils n'auront pas besoin de ces savoirs dans leur futur travail d'usine. Chez Hicks (2001), le père de Jake ne s'en fait pas pour son apprentissage à l'école parce qu'il constate que son fils apprend facilement lorsqu'il travaille avec lui à l'atelier. Pour lui, les savoirs scolaires n'ont rien à voir avec la vraie vie. Ce qui est important pour ce père est que son fils soit comme lui, autodidacte et débrouillard, afin qu'il puisse développer par lui-même les

savoirs dont il aura besoin pour la vraie vie.

Résolution de problèmes

Pour avoir une utilité dans la vie des participants, un savoir peut devoir résoudre un problème. Les savoirs partagés par Jerry et Gilles sont présentés aux apprenants comme répondant à des problèmes de la vie courante. Ces participants ont tous deux adopté une approche pédagogique par problèmes qui est cohérente avec leurs savoirs de réparation. Les savoirs de construction de Gilles tentent de répondre à des besoins qui sont liés à l'entretien d'une habitation. Dans les ateliers précédents, le savoir « dépôt des loyers » avait amené les participants à discuter du type d'habitation dans lequel ils logeaient. Gilles avait alors appris que la plupart des participants habitaient en HLM¹⁵ ou en coopérative, des types d'habitation où apprendre à réparer soi-même les choses peut s'avérer fort utile et moins coûteux. De son côté, Jerry, en montrant à restaurer un système informatique qui ne fonctionne pas bien et en montrant à rembourrer des chaises au lieu d'en acheter des nouvelles, nous propose des solutions de rechange à l'obligation d'acheter du nouveau matériel ou de payer quelqu'un d'autre pour en faire la réparation. Ces savoirs comportent une dimension d'empowerment où l'apprentissage d'un savoir amène à prendre en charge des problèmes pour les résoudre soi-même.

Des savoirs de la phase I, la restauration du système informatique et le changement de lavabo, sont enseignés dans une approche par problèmes et suscitent un grand intérêt de la part des participants qui interagissent avec les formateurs en leur soumettant leurs problèmes à résoudre. Toutefois, comme ces partages ne donnent pas la chance aux participants de mettre immédiatement en pratique les savoirs partagés, l'effet bénéfique que pourrait avoir une approche qui tente de résoudre les problèmes amenés par les apprenants s'en trouve amoindri. Comme l'explique Sylvie, le fait de regarder les procédures de la restauration du système sans pouvoir les mettre en pratique n'est pas suffisant pour qu'elle les comprenne bien et les mémorise :

Sylvie : Ben moi, je trouve ça intéressant, mais moi, pour être capable de le faire, il faut que je le fasse.

Danielle : Faut que tu le fasses plutôt que de regarder.

Sylvie : Ouais, pour que ça me reste.

Les participants constatent eux-mêmes qu'ils doivent manipuler et mettre en pratique les savoirs

¹⁵

Sigle couramment utilisé au Québec pour désigner « habitation à loyer modique ».

partagés. Cette constatation nous amène à la phase II, dans laquelle nous avons demandé à ceux qui montraient leur savoir d'organiser des moments où les apprenants pourraient mettre en pratique les savoirs présentés. En mettant en pratique les savoirs dans les ateliers, les apprenants sont alors placés devant de vraies interrogations qu'ils doivent résoudre pour continuer. Dans les partages de savoirs, il a été observé que les participants posent plus de questions quand ils font eux-mêmes les choses, par exemple le plâtre, que quand ils regardent quelqu'un d'autre faire les choses, par exemple le couscous. Même si la préparation du couscous s'est faite en temps réel, il s'agissait d'un travail collaboratif dirigé par Hayat. Chacun était assigné à une tâche précise et Hayat orchestrait le tout. Dans les partages des savoirs du plâtre et du rembourrage de chaises, au contraire, tous les participants étaient responsables de chacune des étapes pour arriver à un résultat. Dans le cas du couscous, les participants ont dû s'imaginer mettre le savoir en pratique pour pouvoir poser les questions pertinentes à sa réalisation, tandis que pour le plâtre, les questions ont émergé de l'action afin de résoudre les problèmes auxquels les participants étaient confrontés. Dans la praxis de certains participants, résoudre un problème est donc une façon de répondre à un besoin.

Si la résolution de problèmes s'inscrit comme élément de la praxis pédagogique, il apparaît qu'elle peut non seulement répondre à un besoin d'ordre pratique, mais peut aussi répondre à un besoin d'apprentissage. Pour ce faire, celui ou celle qui partage son savoir peut utiliser différentes stratégies afin de connecter le savoir à la réalité des apprenants. Une des stratégies observées dans les représentations pédagogiques se retrouve dans le critère « répondre aux questions qui sont posées ». Ce critère comporte différents aspects provenant de différents types de questions posées par les participants, dont certaines contribuaient à nourrir une pédagogie d'approche par problèmes, telles que :

- les questions pour adapter le savoir : les participants posent des questions pour diriger l'animation vers des choses qui les intéressent ou qui répondent mieux à leurs besoins;
- les questions pour comprendre : les participants posent des questions pour avoir plus d'explications ou de plus amples démonstrations sur certains éléments du savoir, et ce, afin de mieux comprendre.

L'acte de répondre aux questions au moment où elles sont posées facilite le partage des savoirs. L'hypothèse suivante se pose alors : l'acte de répondre aux questions contribue aussi à l'apprentissage des participants parce qu'il permet d'orienter les savoirs selon leurs besoins, en

adoptant une séquence pédagogique flexible et en permettant de donner des explications et de l'information selon les champs d'intérêts des participants. Dans le cas de Gilles, qui nous enseigne trois différentes façons de réparer un trou avec du plâtre, il est fascinant d'observer que chacune de ces façons est introduite dans une interaction qu'il crée à travers une dynamique de questions-réponses avec les participants. Nous assistons à une improvisation pédagogique qui a quelque chose de la mise en scène, dans laquelle Gilles nous partage peu à peu son savoir en l'orientant selon les problèmes posés par les participants. Quand une participante lui expose une situation où la méthode précédemment démontrée ne s'applique pas, Gilles lui donne la solution en présentant une deuxième façon de résoudre le problème. Gilles n'a pas commencé son atelier en nous disant que nous apprendrions trois façons différentes de réparer un trou avec du plâtre. Pourtant, il avait bel et bien prévu la démonstration de chaque façon ainsi qu'une période de manipulation par les apprenants, puisqu'il avait apporté à cet effet tout le matériel nécessaire. Même si Gilles n'avait pas préalablement présenté un plan pédagogique, il est envisageable qu'il ait prévu les différentes directions que pourrait prendre son atelier, selon les besoins des participants.

D'un point de vue cognitif, il semble que la praxis pédagogique de répondre aux questions au moment où elles sont posées serait adaptée à la particularité des apprenants en démarche d'alphabétisation. En effet, pour les personnes qui utilisent peu ou pas l'écriture comme technique de mémorisation, prendre en note une question pour la poser ultérieurement n'est pas une possibilité. Ainsi, répondre aux questions au moment où elles sont posées peut parfois être nécessaire. Ce constat fait écho à Fillion (2005) qui se penche sur l'utilisation des tours de parole dans les pratiques démocratiques des groupes d'alphabétisation populaire. Elle constate notamment que l'utilisation des tours de parole, qui facilite pourtant le travail des animatrices, n'instaure pas nécessairement un climat démocratique de prise de parole pour les participants. L'ordre des tours de parole, en empêchant les participants de s'exprimer sur des points précis au moment où ils sont amenés, aurait pour conséquence de limiter leur participation aux discussions (Fillion, 2005). Pour les participants qui n'utilisent pas de système de prise de notes, le fait de retenir une question et de la reposer au moment jugé opportun par l'animatrice monopolise les forces cognitives à des fins de mémorisation, ce qui a pour effet qu'ils ne peuvent se concentrer sur la discussion en cours. La praxis pédagogique des partages de savoir ne place pas l'apprenant devant l'obligation de choisir entre mémoriser sa question pour la poser à la fin et garder son attention sur ce qui est en train de se dire, parce qu'elle permet à tout moment de poser des questions et d'obtenir une réponse. L'acte de répondre aux questions au moment où elles sont posées représente une culture d'apprentissage alternative

qui décentre le contenu pédagogique de l'animatrice en le centrant sur l'apprenant. Il s'agit de livrer le contenu d'apprentissage selon les besoins des apprenants au moment où ceux-ci surviennent. Durant tout le projet, les participants ont démontré une grande capacité d'adapter leur contenu d'apprentissage aux besoins mentionnés par les participants. Lorsque Sylvie répond à la demande de Hayat de s'inscrire sur un site Web pour recevoir des coupons-rabais, elle répond au besoin de celle-ci au moment même où il est énoncé, même si cette action a pour conséquence de laisser les autres participants assister, ennuyés, à la scène.

Retombées de la praxis

Dans les ateliers réguliers d'alphabétisation, Danielle encourage les participants à poser des questions et à proposer des sujets qui les intéressent ou répondent à leurs besoins pour l'alimenter dans sa préparation des activités de français. Par contre, comme il a été observé et discuté avec les participants, ces derniers sont parfois hésitants à poser des questions et encore plus à proposer des contenus d'atelier. Malgré les efforts déployés par les animatrices afin d'ancrer en contexte les apprentissages de la lecture et de l'écriture, il semblerait difficile pour les participants d'envisager en quoi leurs besoins ou leurs champs d'intérêt pourraient se transformer en activités de grammaire. Soulignons que les partages de savoirs ont inspiré l'animatrice en alphabétisation dans sa préparation d'ateliers d'alphabétisation. Pendant le projet, elle a conçu plusieurs activités à partir du contenu des partages de savoirs, dont une provenant d'une question posée par un participant à propos de la différence entre manucure et pédicure. Pour répondre à cette question, Danielle a créé une activité sur les racines des mots reliées aux pieds et aux mains, ce qui lui permettait d'expliquer les origines des mots manucure et pédicure (voir annexe II). Des exercices de compréhension de lecture ont aussi été créés à partir du contenu des partages de savoirs. Ces activités ont ancré la lecture dans un savoir commun tout en valorisant une deuxième fois le savoir partagé.

La praxis des participants qui consiste à promouvoir des savoirs qui répondent à des besoins en résolvant des problèmes réels, alliée à une approche qui se veut flexible et centrée sur les besoins des apprenants, comporte des éléments qui pourraient enrichir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en contexte d'alphabétisation. En effet, leur praxis ancre les savoirs dans les réalités des apprenants, ce qui leur donne une signification susceptible de susciter une motivation d'apprendre ou de s'approprier la lecture et l'écriture afin de répondre eux-mêmes à leurs besoins.

5.1.3 Communauté de savoirs

L'Alph@-lab a certainement créé un laboratoire pédagogique, mais au-delà de ça, j'y ai constaté l'émergence d'une communauté de savoirs. Lave & Wenger (1991), en se basant sur des fondements socioconstructivistes, ont été pionniers dans la reconnaissance de l'importance de la communauté en éducation, et ce avec le concept de communauté de pratique. On peut définir la communauté de pratique comme un ensemble d'individus qui partagent les mêmes pratiques, qu'elles soient reliées à un métier ou à un vécu commun, comme en témoignent les exemples de Lave & Wenger (1991) à propos des bouchers, des sages-femmes et des membres du mouvement des Alcooliques anonymes. La communauté de pratique est un lieu d'apprentissage et de création de savoirs où les membres apprennent les uns des autres et développent des savoirs à travers des interactions qui ont lieu au sein de structures informelles. À partir de ce concept de communauté de pratique, différents types de communauté ont ensuite été élaborés dans le domaine de l'éducation : la communauté d'apprentissage, la communauté d'intérêts, la communauté d'élaboration de connaissances, la communauté en réseau, etc. Il est difficile de classer l'Alph@-lab parmi ces types de communauté. Toutefois, il est indéniable qu'il se génère et se partage du savoir au sein de ce qui est bel et bien une communauté. Les participants partagent des traits culturels, tant dans l'analphabétisme que dans la précarité économique dans laquelle ils vivent. Ils font partie d'une communauté marginalisée. Les ateliers d'alphabétisation renforcent un lien communautaire en les engageant dans une participation active et répétée (Whittaker, Isaacs & O'Day, 1997). De surcroît, il semblerait que l'Alph@-lab a permis de développer de nouveaux liens communautaires par le biais des partages de savoirs. Les participants ont alors pu se connaître autrement qu'en tant qu'apprenants, ce qui leur a permis de se découvrir d'autres types d'affinités avec leurs pairs. Dans cette perspective, l'Alph@-lab a indéniablement contribué à développer la communauté des participants, et ce, à différents niveaux : échange de services, entraide, sujets de conversation, intégration de nouveaux membres, reconnaissance de l'expertise de l'autre, partage des ressources, etc.

À travers ce projet, les participants ont collectivement développé une praxis pédagogique qui a tissé et ressoudé des liens. Il s'agit bel et bien de l'ébauche d'une communauté ayant pour objet le partage des savoirs. Cependant, il est difficile d'affirmer qu'il s'agit d'une communauté d'apprentissage car selon la conception de Laferrière (2005), elle nécessiterait un contexte plutôt formel alors que pour Nault (2005), elle devrait émerger dans le cadre d'études scolaires. Néanmoins, les principaux attributs d'une communauté identifiés par Whittaker, Isaacs & O'Day sont observables :

- les membres partagent un but commun, des intérêts, des besoins ou une activité constituant la principale raison de l'appartenance à la communauté;
- les membres s'engagent dans une participation active et répétée, et il y a souvent des interactions intenses, de forts liens émotionnels et des activités communes entre les participants;
- les membres accèdent à des ressources partagées et ont des règles qui déterminent l'accès à ces ressources;
- il existe une réciprocité de l'information, du support et des services entre les membres;
- il existe un contexte de partage (conventions sociales, vocabulaire partagé, protocoles) (1997, cité dans Deschênes, 2014).

Quoi qu'il en soit, il ne s'agit pas ici de classer le type de communauté créé par l'Alph@-lab, ce qui pourrait être un défi étant donné la confusion causée par les différents termes accolés à la communauté en éducation (Daele, 2004), mais plutôt d'établir les caractéristiques particulières à la communauté Alph@-lab et de faire ressortir les représentations pédagogiques des participants qui nourrissent cette composante de leur praxis.

J'appelle l'Alph@-lab une communauté de savoirs en référence aux partages de savoirs. La communauté de savoirs de l'Alph@-lab entretient avec la communauté de pratique de Lave & Wenger (1991) des caractéristiques communes, dont le développement des savoirs et un vécu similaire partagé par les membres. L'analphabétisme est la raison pour laquelle les participants partagent l'activité récurrente qu'est leur démarche d'alphabétisation. C'est d'abord leurs difficultés de lecture et d'écriture qui sont à la source de la création d'une telle communauté ainsi que d'une culture commune qui diffère de celle des lettrés. Par le biais de l'Alph@-lab, ces difficultés de lecture et d'écriture sont mises de côté pour laisser la place à la génération de nouveaux savoirs qui deviennent la raison de leurs rencontres hebdomadaires. L'absence des savoirs dominants que sont la lecture et l'écriture donne alors lieu à l'exploration de pratiques pédagogiques qui pourraient être autres que celles habituellement promues, d'où l'intérêt de se pencher sur une telle communauté de savoirs.

L'Alph@-lab transforme l'activité d'alphabétisation en positionnant les apprenants en contributeurs par le biais de leurs savoirs à partager. Est ainsi créé ce que Whittaker et al. (1997 cités dans Deschênes, 2014) ont identifié comme étant des attributs de la communauté : la « réciprocité de l'information, du support et des services entre les membres ». Même s'il existait déjà des liens entre certains apprenants qui s'étaient côtoyés pendant plusieurs années d'alphabétisation, la réciprocité de l'information, du support et des services n'ont été rendus

possibles que par le dévoilement des savoirs de chacun. Dès les premières rencontres, dans lesquelles nous amenions les participants à nommer leurs forces, leurs talents et les expériences de vie dont ils étaient fiers, nous observions que les participants apprenaient à mieux se connaître, ou du moins à se connaître autrement. Les partages de savoirs rendaient visible un bassin de personnes-ressources qui pouvaient contribuer d'une façon ou d'une autre au mieux-être de chacun. Suite à la sélection des savoirs qui seraient partagés à partir de la liste des 67 savoirs possédés par les membres du groupe, des participants ont demandé à d'autres de leur partager des savoirs qui n'avaient pas été sélectionnés. Des numéros de téléphone ont été échangés entre les participants tout au long de la démarche à propos d'un savoir ou d'un autre. Une participante a offert de partager sa recette de ragoût de pattes à une autre, une autre a offert de faire les ongles à bas prix, un autre de faire des réparations. Tout au long de la démarche, chaque participant qui partageait un savoir se présentait comme un spécialiste, heureux d'être disponible à un moment ou à un autre pour un conseil ou une opinion de connaisseur.

La communauté de savoirs est caractérisée par une forme de solidarité entre les participants que l'on peut percevoir de différentes manières. D'abord, comme mentionné ci-dessus, par l'esprit de partage de l'Alph@-lab, visible par la volonté des participants de partager leurs connaissances, savoir-faire et savoir-être dans le cadre du projet ainsi qu'en dehors des ateliers. Aussi, par le fait que les participants ont fait preuve de respect et ont démontré une grande écoute pour celui qui montrait son savoir, même dans les cas où le savoir ne faisait pas partie de leur champ d'intérêt. Faisant ici exception Léo, qui a refusé de prendre part aux savoirs associés au genre féminin : manucure, teinture, maquillage, alors que les autres hommes du groupe se sont montrés curieux et intéressés. Mais à part ce cas isolé, l'exercice de partager son savoir était perçu comme l'occasion pour chacun de se mettre en valeur et par conséquent, tous méritaient à son tour qu'on lui accorde toute son attention. Par ailleurs, il était notable que s'exprimait une forme de solidarité de la part des participants dans leur sensibilité à la difficulté de prendre la parole pour partager son savoir. En effet, les participants ont manifesté de la sensibilité au fait qu'enseigner à un groupe n'est pas chose facile, surtout quand on le fait pour la première fois. Ils ont alors été solidaires de celui qui montrait son savoir en lui apportant du soutien dans son animation lorsque des difficultés se faisaient sentir. Un des moyens utilisés par les participants a été de poser des questions dont ils semblaient déjà connaître la réponse, afin de mettre à l'aise celle qui animait l'atelier tout en démontrant un intérêt pour son savoir.

Cette communauté de savoirs est possible non seulement dans la reconnaissance du

savoir de l'autre, mais aussi dans une relation d'égal à égal. Comme il a été discuté dans la représentation pédagogique « ne pas vouloir plus que celui qui apprend », la préoccupation des participants concernant ce critère provenait d'une tout autre interprétation que sa définition première. Ce critère, au fil des ateliers, avait été transformé par deux participantes en « ne pas montrer que je suis plus haute qu'un autre ». Cette nouvelle interprétation signifiait qu'elles ne devaient, en aucun cas, et même quand elles étaient valorisées par leur partage de savoir, se montrer supérieures aux autres participants du groupe. Cette préoccupation influençait même la volonté de s'assurer de la compréhension de l'apprenant, parce que pour ce faire, il fallait se positionner en évaluateur, ce qui pour les participants instaurait une hiérarchie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. Il y a un rapprochement à faire entre cette préoccupation des participants et le concept d'égalité des intelligences de Rancière (2004). L'auteur parle de la communauté des égaux, une société d'émancipés qui ne départagerait pas ceux qui savent de ceux qui ne savent pas et dans laquelle tous seraient des esprits agissants qui :

[...] sauraient que nul ne naît avec plus d'intelligence que son voisin, que la supériorité qu'un tel manifeste est seulement le fruit d'une application à manier les mots aussi acharnée que l'application d'un autre à manier ses outils; que l'infériorité de tel autre est la conséquence de circonstances qui ne l'ont pas contraint à en chercher davantage (2004, p.121).

Dans le contexte de la communauté des égaux, il ne peut y avoir un rapport hiérarchique dans la relation maître-élève. Il en est de même en alphabétisation populaire où les termes « maître » et « élève » ne sont pas utilisés étant donné le rapport de domination qu'ils connotent. En alphabétisation populaire, l'apprentissage se fait de façon dialogique entre animatrice/facilitatrice et apprenant. L'apprenant doit demeurer autonome et décider par lui-même d'apprendre. Néanmoins, certaines conventions de la relation maître-élève demeurent. Il n'est pas toujours clair pour les participants qu'ils ont quelque chose à amener à leur démarche d'alphabétisation, qu'ils ont un savoir à partir duquel il serait possible de créer la relation dialogique. Comme il a été discuté au chapitre 2, l'exercice était de déjouer les règles de la relation maître-élève en combinant une forme d'éducation conceptualisée par Rancière (2004) et une autre qui s'y rapproche, celle expérimentée par Lourau (1971), le tout dans un contexte d'alphabétisation populaire inspiré de Freire (2000). Lourau (1971), en donnant aux apprenants la responsabilité totale de la gestion des apprentissages, a aboli sa relation maître-élève en espérant faire émerger une éducation démocratique. Il ressort de cette expérimentation des éléments de démocratie délibérative pour le moins intéressants, mais il en ressort aussi une

reproduction de la relation maître-élève entre les élèves qui se positionnent en nouveaux maîtres. En expérimentant l'idée de Lourau, mais dans un contexte différent, il apparaît que les participants ne recréent pas dans leur praxis la relation maître-élève puisqu'ils n'en appliquent pas des éléments de base, soit l'autorité et la transmission de savoir à sens unique. Quand une participante prend en charge une partie d'atelier et devient celle qui partage un savoir, d'autres participants peuvent parler de leurs savoirs en lien avec le savoir qui est partagé : leur contribution est toujours la bienvenue. Les questionnements se font de manière horizontale et l'opinion de chacun semble avoir le même poids. À ce titre, il faut soulever un bémol : l'animatrice en alphabétisation et moi ne semblons pas faire partie de cette relation égalitaire. Dans certains partages de savoir, l'animatrice et moi n'avons pas été considérées comme apprenantes parce que le matériel pédagogique n'avait pas été prévu en quantité suffisante pour nous faire participer.

En ce qui concerne l'autorité pour discipliner le groupe, celle-ci n'est pas utilisée. Les participants semblent attribuer ce rôle à l'animatrice d'alphabétisation — ou à moi lorsqu'elle est absente. Ils disent ne pas se sentir légitimes de dire à leurs pairs de les écouter. Néanmoins, cela ne les empêche pas de répondre de façon presque unanime, dans une activité cherchant à connaître leur sentiment de légitimité quant au partage de leurs savoirs en atelier d'alphabétisation, qu'ils sont légitimes de partager leurs savoirs¹⁶. Ils se sentent donc légitimes d'enseigner ce qu'ils savent, mais dans un contexte de partage entre égaux, et à condition que leurs pairs soient disposés et intéressés à recevoir ce partage. Ils ne veulent pas prendre la place de l'animatrice en alphabétisation qui est responsable de la gestion de classe. À l'exception peut-être de Sylvie, qui interviendra quelques fois pour demander l'attention des participants pendant le partage de ses pairs.

J'ai mentionné plus haut que le lien de départ qui tisse cette communauté est l'activité commune d'apprendre à lire et à écrire. Par le partage des savoirs, se crée une communauté de savoirs où l'absence du savoir lire et écrire est reléguée au second plan — il ne s'agit plus de la raison principale qui amène les participants à se réunir les mardis matin. Claudette, une participante nouvellement retraitée, ne vient plus aux ateliers habituels d'alphabétisation, mais s'est engagée à venir tous les mardis pour participer à l'Alph@-lab. Pendant le projet, différents savoirs sont partagés, mais le savoir qui les unit tous et qui se développe de semaine en semaine est le savoir pédagogique. Chaque fois qu'un savoir est partagé, nous réfléchissons

¹⁶ À l'exception de José qui a dit qu'il ne se sentait pas légitime de partager un savoir. Le cas de José est particulier, il s'agit d'un nouveau participant extrêmement timide, qui a refusé de partager un savoir et qui tout au long du projet n'a pas été capable de nommer une seule chose qu'il savait faire à part cuire un œuf.

sur les façons de faire pour bien enseigner et pour bien apprendre. Les représentations pédagogiques des participants sont le développement de leur savoir pédagogique qui se déploie dans une praxis. Au commencement, aucun participant n'a dit posséder des notions pédagogiques. Pourtant, tous ont contribué au développement de la praxis pédagogique dont je fais état dans cette thèse. Pour Rancière (2004), le meilleur enseignant est celui qui ne sait pas et c'est effectivement ce que cette communauté de savoirs a illustré en développant collectivement leur savoir pédagogique.

Retombées de la praxis

La communauté de savoirs tisse de nouveaux liens basés sur une reconnaissance de l'expertise de l'autre qui amène les participants à échanger des services et des idées. Ces liens émergent dans une réciprocité de l'information et du soutien rendue possible par le partage des savoirs. Le projet, en ouvrant la porte à des échanges de services et d'idées, crée une forme de solidarité qui peut être un baume sur la précarité économique des membres du groupe. Avoir la possibilité de faire appel à quelqu'un gratuitement pour son talent particulier peut être d'une grande utilité pour les participants qui vivent avec des ressources financières limitées. Avoir l'occasion d'apprendre de nouvelles recettes et des conseils d'achat peut aussi répondre à une nécessité économique. Avoir l'occasion de discuter avec quelqu'un qui a prodigué des soins à domicile à sa mère malade peut éclairer sur des décisions à prendre au sujet des membres de sa propre famille. C'est ainsi que s'est créée une communauté de savoirs où chacun contribue et devient indispensable à sa façon, une communauté de savoirs qui puise sa force dans les particularités de chacun et dans leurs habiletés à les partager. Une telle communauté de savoirs solidaire peut constituer un apport important dans la vie des participants afin de contrer les impacts d'une économie néo-libérale qui affectent de plus en plus les communautés marginalisées.

5.1.4 Reconnaissance collective : se connaître et se reconnaître

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) a rédigé une déclaration de principes afin de guider les approches éducatives des groupes membres du regroupement. Les principes du RGPAQ découlent de la philosophie freirienne et sont donc cohérents avec ce projet de recherche. Le principe numéro 6 disant que « l'alphabétisation populaire vise à faire connaître et reconnaître les réalités et les savoirs des milieux populaires » (RGPAQ, 2004) est particulièrement au cœur de ce projet de recherche. L'Alph@-lab a permis de mettre au centre des ateliers d'alphabétisation les savoirs et les

réalités des participants. À travers ce laboratoire de partage des savoirs, les participants ont pu développer une connaissance de l'autre en dehors de la posture d'apprenant et cette connaissance de l'autre a nécessité la reconnaissance de leurs talents et de leurs savoirs.

Tout au long de la démarche de partage de savoirs, il a été observé que les participants, que ce soit pendant les pauses ou dans les moments précédant et suivant les ateliers, socialisaient beaucoup plus entre eux qu'avant. Les savoirs étaient devenus des sujets de conversation. Les participants étaient reconnus pour leur savoir, ce qui amenait leurs pairs à leur poser des questions à propos de leur expertise ainsi que pour en savoir plus sur eux. Des questions comme : dans quel contexte as-tu appris telle ou telle chose? Depuis combien de temps fais-tu telle ou telle chose? ou est-ce qu'elles aimaient faire telle ou telle chose en lien avec leur savoir, alimentaient les discussions. Ainsi, les ateliers de partage de savoirs ont suscité le dialogue en fournissant aux participants des sujets de conversation pour entrer en relation les uns avec les autres. Ils ont donné aux participants la chance de parler d'eux, ce qui a eu pour effet de donner naissance à des interactions entre des gens qui habituellement ne se parlaient pas. Les partages de savoirs ont aussi permis de mettre au jour les réalités socioéconomiques et culturelles des participants, ce qui a amorcé des discussions critiques à propos des structures qui les marginalisent. En valorisant les expériences de vie des participants, le projet a permis à l'animatrice en alphabétisation de créer un matériel pédagogique qui a eu du sens pour les participants parce qu'il provenait d'eux.

Comment t'as appris ça?

Les participants se sont intéressés de façon systématique à la façon dont le savoir s'inscrivait dans la vie de celui qui le partageait. Ce phénomène a été relevé dans l'analyse préliminaire sous un thème appelé « comment t'as appris ça? » en référence à cette question récurrente posée par les participants. La présence dans tous les savoirs partagés d'un récit d'apprentissage, qu'il émerge de façon naturelle ou qu'il soit raconté à la demande des autres participants, constitue une caractéristique intéressante d'un point de vue pédagogique. La curiosité des participants d'en apprendre plus sur la façon dont chacun a appris ce qu'il sait peut démontrer l'intérêt des participants de connaître davantage celui qui enseigne, ou encore leur intérêt à en savoir plus sur les processus d'apprentissage de leurs pairs. Dans l'extrait qui suit, Hayat veut connaître les motivations qu'a Jerry d'apprendre l'informatique, alors que ses amis refusent de lui partager leurs connaissances :

Hayat : Tsé, il nous a raconté l'histoire qu'il y a des gens qui le font en cachette et qu'ils

ne veulent pas lui montrer. Je voulais savoir si ça t'avait donné un petit peu la rage, si ça t'as poussé à apprendre? [...] Tu voulais vraiment aller chercher ça, tu voulais apprendre?

La représentation pédagogique qui se rapporte au critère « se présenter » démontre une préoccupation qu'ont les participants de mieux connaître celui qui partage son savoir. Dans la troisième phase du projet, qui met l'accent sur la préparation des ateliers à l'aide d'un plan déterminé par les participantes, ces dernières définissent « se présenter » de façon plus globale que dire son nom. Pour elles, « se présenter » se décline en quatre étapes : « dire bonjour », « dire son nom », « dire ce qu'on va montrer, faire ou de quel sujet on va parler » et « raconter son expérience ». Dans la représentation pédagogique « se présenter », elles veulent que la personne raconte l'expérience qu'elle a avec ce savoir, en leur disant de quelle façon elle a appris ce qu'elle sait. En phase III, les participantes disent que les récits d'apprentissage les aident à évaluer si elles sont elles-mêmes capables de faire un tel apprentissage. En phase I et II, les participants ne formulaient pas de telles raisons, ils disaient seulement qu'ils souhaitaient en savoir plus sur la personne. Les participants cherchaient à connaître l'autre par son savoir pour ensuite lui attribuer une forme de reconnaissance. Par le partage de son savoir, chacun à son tour se fait reconnaître pour ce qu'il sait. Une reconnaissance qui est ensuite réitérée collectivement pendant la période de rétroaction où les participants cherchent à en savoir plus sur la façon dont le savoir s'inscrit dans le parcours de vie ou dans la réalité quotidienne de celui qui montre. Les périodes de rétroaction se terminent par des encouragements du type « c'est un beau travail », « c'est intéressant » ou « tu es patient, bravo » adressés à la personne qui a partagé son savoir. Ces encouragements soulignent à la fois le savoir et la façon dont celui-ci a été partagé.

L'exemple de reconnaissance collective le plus marquant est celui de Léo. Léo est sans doute le participant qui s'est fait connaître le plus par le partage de ses savoirs, puisque les autres ne le connaissaient pas du tout avant. Léo est plus âgé que les autres participants. Il est souvent embrouillé dans ce qu'il a à faire relativement aux activités d'alphabétisation. Il fait des interventions hors sujet ou encore il manque de clarté dans la façon dont il amène ses propos. Il parle aussi très bas. Tant de facteurs qui font que nous comprenions difficilement Léo et le percevions comme une personne qui a de la difficulté à suivre et qui peut partir dans de longues tirades hors sujet. Par conséquent, nous souhaitions rarement qu'il prenne la parole. Dès le début du projet, ce participant ne semble pas vraiment comprendre ce qu'il doit faire dans le partage de savoirs et demande régulièrement l'aide de l'animatrice pour choisir son savoir. En

phase II, il choisit le savoir « relation d'aide » et tous anticipent de façon négative sa présentation. Nous lui accordons même moins de temps, de peur d'ennuyer les autres participants. À quinze minutes de la fin de l'atelier, Léo se lève et commence à faire passer des certificats de reconnaissance qu'il a reçus et à nous parler de manière confuse de son savoir en disant : « Nous, notre rôle là-bas [...] » sans que nous sachions de quoi il parle. Des participants l'arrêtent pour lui demander de parler plus fort et d'expliquer le contexte du savoir qu'il essaie de partager. À force de lui poser des questions, nous comprenons que Léo accompagne et encadre des détenus dans des sorties pendant leur peine d'emprisonnement. Il est l'instigateur de plusieurs projets en soutien à la réinsertion des hommes emprisonnés. Entrecoupant sa présentation d'anecdotes et avec une touche d'humour, il nous parle de son rôle de guide et nous fait découvrir des réalités méconnues du monde carcéral. C'est la fin de l'atelier et le temps de Léo est écoulé, mais les participants restent assis à leur place, ils continuent à l'écouter et à lui poser des questions. Ils en redemandent, ils veulent d'autres anecdotes de Léo. À la fin, tous admettent qu'ils viennent de découvrir Léo. À la suite de cet atelier, des participants rappellent à plusieurs reprises qu'ils ont été impressionnés par le savoir de Léo et qu'ils portent maintenant un regard différent sur lui. Il n'est plus seulement celui qui est embrouillé dans les ateliers d'alpha, il est aussi Léo qui fait un travail bénévole important. À la grande déception de Léo, l'animatrice en alphabétisation était absente le jour de son partage, mais c'est finalement par le récit qu'ont fait les autres participants à l'animatrice que Léo s'est vu valoriser :

Johanne : C'était intéressant Léo son affaire.

Danielle : Léo, t'as entendu le commentaire de Johanne? Elle vient de faire un commentaire sur ta présentation de la semaine passée.

Johanne : On était embarqué en tout cas.

Claudette : Ah oui, c'était intéressant.

Sylvie : On a aimé ça vraiment, on était surpris.

Léo : Ah merci.

Gilles : C'était pas le même Léo, parce que d'habitude, il parle pas.

Sylvie : En tous les cas, il nous a surpris, on a rentré dedans.

Léo : Je vous remercie d'avoir écouté.

Claudette : C'est parce que c'était intéressant son affaire.

Sylvie : Oui et t'as parlé un peu plus fort.

Léo : Oui, j'étais obligé... Ce qui est important c'est que c'est important ce que je fais et j'adore être aide... Le temps que je donne ça me fait du bien.

Cet extrait est un exemple qui illustre bien la façon dont les partages de savoirs contribuent à

mieux faire connaître les participants. Une meilleure connaissance qui se traduit en une reconnaissance envers celui qui partage son savoir — une reconnaissance qui se poursuit même une fois le partage terminé.

Connaître des réalités sociales, économiques et culturelles

Les représentations faites dans les médias de masse des personnes assistées sociales sont souvent des généralités négatives qui influencent négativement la perception de la population sur elles (ATD Quart Monde, 2013). Les personnes recevant de l'aide sociale, communément appelées B.S.¹⁷, sont dépeintes tant dans la fiction que dans les médias d'information comme des paresseux, des fraudeurs, des profiteurs, des alcooliques et des personnes de mauvais goût (Elkouri, 2014; Lessard, 2015). Ces représentations stéréotypées et mensongères prennent l'espace médiatique et ne font que susciter du mépris envers cette population, ce qui fait que peu de gens semblent s'inquiéter des maigres revenus des prestataires d'aide sociale, ni même des coupes budgétaires qui attaquent cette population déjà marginalisée. Pourquoi se porterait-on à la défense des personnes sur l'aide sociale quand les idées véhiculées par le discours dominant évacuent complètement les difficultés auxquelles font face ces personnes, en envoyant plutôt le message qu'elles ont ce qu'elles méritent parce qu'elles ne veulent pas travailler?¹⁸ Tous ces préjugés peuvent avoir un impact sur l'estime de soi des participants. C'est pourquoi l'animatrice et moi avons tenté, par la valorisation de leurs savoirs, de reconnaître les forces et les talents des personnes afin qu'elles prennent ou reprennent confiance en elles. Il est apparu par la suite que ce projet a aussi créé un espace pour que les personnes vivant de l'aide sociale dépeignent elles-mêmes leurs réalités. Chaque savoir partagé nous a fait connaître un peu plus ces réalités inconnues et plurielles. Une tonne d'informations sur les réalités des personnes nous a été partagée à travers des discussions provoquées par les partages de savoirs. Par les coupons-rabais, nous en avons appris davantage sur la situation économique des participants et sur leurs habitudes de consommation. Par le poulet portugais et le couscous, nous en avons appris davantage sur les habitudes alimentaires des participants, sur ce qu'ils cuisinent, sur le fait qu'ils cuisinent ou pas, ou encore sur les lieux où ils effectuent leurs achats. Les partages de savoirs sont devenus l'occasion d'en

¹⁷ B.S., mis pour bien-être social, est l'acronyme qui désigne les personnes prestataires d'aide sociale. Le terme « B.S. » est aussi utilisé dans le langage courant comme une insulte.

¹⁸ Sur les tribunes médiatiques, l'ancienne ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Agnès Maltais, justifiait, en mars 2013, les coupes dans l'aide sociale comme étant des mesures d'incitation au travail. En janvier 2016, le descriptif du projet de loi 70 du gouvernement libéral utilisait une rhétorique semblable pour justifier des pénalités sur les prestations d'aide sociale pour les bénéficiaires qui ne participeront pas au programme Objectif emploi.

apprendre plus sur les réalités sociales, économiques et culturelles des personnes des classes populaires, et ce, sans avoir à directement les questionner. Si bien que l'Alph@-lab a donné un visage humain à des statistiques sur la pauvreté. Au-delà des chiffres et du discours dominant, l'expérience a permis d'en savoir un peu plus sur les expériences de vie des personnes analphabètes et assistées sociales en leur donnant la chance de s'exprimer sur elles.

Le partage des savoirs a le potentiel de jeter les bases de discussions critiques sur des enjeux liés à la réalité socio-économique des participants. Des discussions critiques ont émergé sans être provoquées par l'animatrice en alphabétisation. Le dépôt des loyers a ouvert la porte à une discussion sur les droits des locataires, le fonctionnement des coopératives, les comités d'implication, les loyers subventionnés, etc. Léo, en nous parlant de l'accompagnement des prisonniers, nous a aidés à défaire des préjugés sur la prison. Le formulaire d'aide sociale nous a plongés directement dans la réalité économique des participants tout en faisant ressortir l'ampleur que peuvent prendre des difficultés de lecture et d'écriture dans un contexte administratif tel que celui de l'assistance sociale. Le partage des savoirs a mis en scène un espace de partage des réalités, une tribune qui parle de pauvreté en s'éloignant d'un discours misérabiliste. Cette tribune permet l'expression d'exemples de la débrouillardise et de l'ingéniosité dont font preuve les personnes assistées sociales pour arriver à vivre avec peu. Étant donné que l'alphabétisation populaire vise à amener les apprenants dans un discours critique face à des réalités qui les affectent pour collectivement agir et transformer ces réalités, il est envisageable que les partages de savoirs, en nous permettant de mieux connaître les réalités des participants et en permettant à chacun de prendre conscience qu'il y a des gens autour de lui qui partagent des réalités similaires, servent de point de départ à une démarche de transformation sociale.

Retombées de la praxis

Étant donné le contexte de recherche pédagogique lié à cette expérience, il avait été décidé de laisser aux participants la prise en charge de leurs ateliers en limitant autant que possible les interventions de l'animatrice pour laisser émerger la praxis naturelle et non dirigée des participants. C'est ainsi que des discussions critiques ont émergé d'elles-mêmes et ont été soutenues par les participants. Par contre, plusieurs sujets et situations abordés par les participants auraient gagné à être mieux exploitées dans une facilitation plus expérimentée. Cela suggère une limite relative à l'approche proposée par Rancière (2004) dans un contexte de conscientisation, comparativement à la facilitation dialogique proposée par Freire (1970).

Rancière s'intéresse à l'émancipation dans l'apprentissage tandis que Freire veut susciter une prise de conscience pour une émancipation par l'apprentissage tout en s'intéressant aussi à une éducation émancipatrice. L'éducation dialogique est une spirale qui ne se termine pas avec l'objet d'apprentissage, elle se poursuit. C'est pourquoi, dans cette expérimentation menée dans un contexte d'éducation populaire, la facilitation pourrait être combinée à la posture du maître ignorant afin de provoquer la pensée critique. Le maître ignorant permet l'émergence du savoir pédagogique et se veut émancipant à plusieurs points de vue, mais il présente des limitations dans les composantes de la praxis qui pourraient amener à l'action collective. L'animatrice et moi avons vu dans plusieurs des savoirs partagés des opportunités de faire de l'éducation de conscientisation à propos d'enjeux importants qui touchent directement la vie des participants : le logement, l'alimentation et l'aide sociale. Dans un contexte autre que celui de la recherche, le partage des savoirs pourrait constituer un point d'ancrage pour des démarches d'action collective sur des enjeux qui ont un impact sur la vie des participants dans un but de transformation sociale. Dans le partage des savoirs, les participants apprennent à mieux se connaître et à faire reconnaître leurs forces. Comme une démarche d'éducation populaire a pour but d'améliorer les conditions de vie des participants, le partage des savoirs peut contribuer à une telle démarche en favorisant l'identification des enjeux qui oppriment les participants ainsi qu'en valorisant leurs forces afin de reconnaître leur potentiel de transformation.

5.1.5 L'appréciation *versus* l'évaluation

L'évaluation est une composante qui est absente de la praxis des participants. J'ai décidé de l'inclure dans la praxis parce que son absence est une particularité à soulever considérant la place accordée à l'évaluation dans les pratiques pédagogiques conventionnelles. En éducation formelle, c'est à partir de l'évaluation qu'il est possible de mesurer l'apprentissage et l'efficacité de l'enseignement. L'évaluation occupe une place prépondérante en éducation, et ce, à différents niveaux : dans la pratique, dans la production des savoirs scientifiques en éducation, dans la gestion des institutions d'enseignement, etc. L'évaluation produit des unités de mesure qui orientent les politiques en éducation (Apple, 1979; Lave & Wenger, 1991). C'est dans les mesures résultant de l'évaluation que se prennent les décisions politiques qui déterminent les curriculums, leurs implémentations, le financement des institutions éducatives, mais surtout la sélection, le tri et le classement des étudiants, des enseignants et des institutions d'enseignement (Bourdieu et Passeron, 1970). L'évaluation constitue un champ d'études en soi et elle occupe une grande place dans les pratiques et le discours dominant en éducation. Par contre, comme je l'ai abordé dans les représentations pédagogiques constituées des critères

« demander si on comprend », « poser des questions pour vérifier si l'autre comprend » et « si on voit une erreur, l'expliquer encore », les participants sont à contre-courant en ce qui concerne ce domaine, puisqu'ils évitent tout ce qui pourrait se rapprocher d'une forme d'évaluation. Cette praxis les distingue de nous, scolarisées dans un système d'éducation formel, où le souci envers l'apprenant se manifeste principalement par une vérification des apprentissages effectuée par le biais de l'évaluation.

Il est possible que le contexte d'éducation populaire dans lequel ont évolué les participants les ait influencés dans la manière dont ils abordent l'évaluation. La pratique de l'éducation populaire dans les ateliers d'alphabétisation propose des solutions de rechange aux méthodes conventionnelles d'évaluation que l'on retrouve dans les institutions éducatives telles que les examens, les tests et les notes. L'évaluation en alphabétisation populaire est plutôt un suivi du progrès des apprenants, afin de pouvoir en reconnaître les améliorations. Dans le cadre du projet, un suivi n'a pas été possible étant donné que les participants n'avaient droit qu'à un atelier par savoir. Je ne peux pas dire à quel point les participants sont influencés par le contexte éducatif de l'alphabétisation populaire, mais j'ai observé qu'aucun n'a intégré de formes d'évaluation dans son partage de savoir. Comme je l'ai décrit dans les représentations pédagogiques, « demander si on comprend » est le seul critère que les participants appliquent, alors que « poser des questions pour vérifier si l'autre comprend » et « si on voit une erreur, l'expliquer encore » sont des critères qui suscitent un malaise chez les participants qui ne veulent pas causer de tort à leurs pairs. Comme l'explique Sylvie dans cet extrait :

Sylvie : On donne juste du bon, mais ça dépend aussi comment la personne le prend.

Tsé des fois, tu vas lui dire un commentaire, mais...

Claudette : Mais elle aime pas ça.

Sylvie : Tu viens de le bloquer parce que là tu viens de lui dire son erreur. Pis peut-être que ça le bloque, ça le bloque à quelque part la personne.

Cet inconfort peut être associé au fait que la plupart des participants ont vécu des échecs scolaires révélés par l'évaluation de leurs apprentissages; des expériences qui peuvent, d'après ce que les participants nous ont confié, avoir été traumatisantes. Cela mène à la supposition qu'en évitant d'évaluer leurs pairs, ils évitent de les mettre dans une situation qu'eux-mêmes ont trouvée et trouvent encore aujourd'hui inconfortable. Il s'agit là d'une belle preuve de sensibilité pédagogique envers l'apprenant qui mérite d'être mentionnée.

Ironiquement, la seule forme d'évaluation présente est celle que l'animatrice et moi avons imposée dans les périodes de rétroaction sur les partages de savoirs. Dans les périodes

de rétroaction, nous avons pu constater le malaise éprouvé par les participants lorsque nous leur demandions d'évaluer leurs pairs :

Audrey : Est-ce que c'était difficile de donner des commentaires aux gens quand ils montraient leurs savoirs?

Claudette : Ah ben oui! Surtout quand c'est négatif. Ben moi, je sais pas si je l'ai dit si c'était négatif.

Gilles : Pis même des fois on le dit pas, peur de blesser la personne.

Claudette : Ben oui!

Ces extraits sont tirés d'une discussion à propos de la difficulté de donner une rétroaction qui peut être perçue comme négative. Cette difficulté est soulevée lors de la discussion entourant le critère « ne pas juger ». L'évaluation semble donc avoir une connotation négative pour la plupart des participants qui l'associent à juger les autres — une action répréhensible d'après leur représentation pédagogique « ne pas juger ». À l'exception de Lorette, qui se distingue à ce sujet, puisqu'elle considère l'évaluation comme un moyen de s'améliorer :

Lorette : Moi, ce que je vois, si je suis venue pour faire un projet et puis il y a une erreur là-dedans. S'il y a une personne qui est pas capable de dire : « Il y a une erreur là-dedans ». Je trouve que c'est hypocrite. Il faut dire à la personne : « Ça c'est pas bon ». Pourquoi pas? Ça s'appelle pas juger, on est venu ici pour apprendre.

Dans l'Alph@-lab, les participants ont privilégié l'appréciation à l'évaluation. À chaque occasion qu'ils ont eue de le faire, ils ont exprimé à quel point ils avaient de l'estime pour leurs pairs et leurs savoirs. Dans les périodes de rétroaction, ils commencent toujours par des commentaires d'appréciation :

Sylvie : En tout cas, félicitations pour ton atelier intéressant. Lâche pas pis continue là-dedans.

Hayat : C'est très intéressant!

Lorette : C'est intéressant, on savait pas ça. Ça prend du courage aussi. On la félicite. Par ces bons mots pour leurs pairs, les participants démontrent leur esprit de cohérence avec le but d'un tel projet : la valorisation des savoirs des autres. En effet, l'action de juger de ce qui est bon ou mauvais en termes de pratiques pédagogiques pourrait entrer en conflit avec les

objectifs de valorisation des savoirs, parce que cela peut comporter, dans le cas d'une mauvaise évaluation, deux buts distincts : évaluer et valoriser. Il semblerait que cet écueil ait été habilement évité par les participants parce qu'ils ont d'abord et avant tout mis l'accent sur l'appréciation des savoirs et des moyens de partage. Des périodes de rétroaction ressort un schéma narratif dominant où la rétroaction commence par la démonstration de l'intérêt envers le savoir. Les mentions « c'est intéressant » sont omniprésentes et se situent très souvent en début de discussion. Puis, des commentaires en lien avec la représentation pédagogique « être professionnel, bien connaître son affaire » sont donnés pour démontrer qu'on apprécie les capacités de celui qui montre. Ces capacités peuvent aussi être par rapport à la démonstration du savoir lui-même : « Il a fait un bel ouvrage, il a fait attention ». Ensuite, dans les cas où ça s'applique, les participants y vont avec des critiques, mais toujours de façon à ménager la personne, en reconnaissant d'abord et avant tout ses forces. Finalement, les participants concluent avec des encouragements pour celui qui vient de partager son savoir.

La valorisation du savoir par l'intérêt démontré et par la reconnaissance de sa maîtrise passe avant la maîtrise du savoir pédagogique et cela, les participants l'ont bien fait comprendre à plusieurs reprises. Ils veulent bien améliorer leurs approches pédagogiques, mais cette volonté est subordonnée à la démonstration de la maîtrise du savoir lui-même. Sans compter que, comme mentionné dans la représentation pédagogique « être professionnel, bien connaître son affaire », la capacité de bien partager son savoir dépend d'abord et avant tout de sa maîtrise. Le partage « remplir un formulaire d'aide sociale », qui n'a pas bien été au point de vue pédagogique, a reçu une rétroaction plutôt négative. Néanmoins, Sylvie n'a pas pu s'empêcher d'amener des points positifs en ramenant le fait que les coanimatrices maîtrisaient leur savoir : « Non mais, au moins vous saviez comment le remplir le papier ». Cet extrait démontre bien que les participants priorisent avant tout la valorisation du savoir de l'autre.

Retombées de la praxis

Le malaise des participants par rapport à l'évaluation a quelque peu compliqué le processus de recherche. En effet, l'évaluation des pratiques des pairs devait constituer une source précieuse de données qui mèneraient à la constitution d'un portrait de la praxis pédagogique des participants. Pour arriver à une rétroaction riche qui nourrirait une compréhension de leur praxis pédagogique, il a fallu expérimenter plusieurs approches qui amèneraient les participants à donner une rétroaction comportant aussi des éléments négatifs. L'animatrice et moi avons donc expérimenté différentes stratégies avant de créer un outil qui a

bien fonctionné. Cet outil consistait en une échelle en carton avec deux pinces (voir annexe III). Avant le partage de savoir, les participants positionnaient une première pince sur le barreau de l'échelle qui représentait leur degré de connaissance du savoir qui serait présenté. Ensuite, ils positionnaient la deuxième pince sur le barreau qui devait représenter où se situait, une fois le savoir partagé, leur connaissance du sujet. Dans les périodes de rétroaction, les participants se servaient de leur échelle et s'exprimaient sur leur connaissance du sujet, c'est-à-dire si celle-ci avait ou n'avait pas évolué et pourquoi ils pensaient qu'il en était ainsi. L'outil de l'échelle décentrait l'évaluation de la personne qui avait mis en scène son savoir, en mettant l'accent sur ce qui facilitait l'apprentissage. Les participants étaient alors capables de dépersonnaliser l'acte d'évaluer et se sentaient plus en confiance de s'exprimer librement.

De manière générale, les périodes de rétroaction se sont enrichies en commentaires au fur et à mesure qu'a avancé le projet et que l'évaluation perdait peu à peu de sa connotation négative :

Claudette : C'est parce qu'il y a une certaine façon de le dire aussi.

Gilles : Je pense que de donner du positif ou du négatif à une personne ça va l'aider quand même.

Claudette : Ah ben oui, c'est sûr.

Gilles : Parce que ça y donne la chance de dire : « Ah ben je l'ai peut-être pas fait de la bonne manière, ou je l'ai mal expliqué, ou ben je vais me reprendre parce que lui il me dit : Ah t'aurais dû faire comme ça au lieu de comme ça, tsé ». Je pense que c'est juste du bon qu'on donne en réalité.

À la suite de cette expérimentation, l'animatrice et moi recommandons, dans une démarche avec des personnes marginalisées, l'utilisation d'outils fonctionnant selon des principes similaires, et ce, afin de recevoir de la rétroaction susceptible de développer une réflexion pédagogique tout en respectant les sensibilités pouvant être attribuées à des expériences de vie. Nous recommandons également de laisser une grande place aux démonstrations d'appréciation que les participants ont pour leurs pairs et de ne pas noyer dans des démarches d'évaluation une composante fondamentale dans une telle démarche : la valorisation.

5.1.6 La prise de parole

Ce projet a permis aux participants de prendre la parole à différents niveaux, tant pédagogique que critique, tout en leur permettant de prendre une parole de savoir — ce qu'ils n'ont pas souvent l'occasion de faire parce que constamment perçus comme des personnes qui

doivent apprendre. Développer la capacité de prise de parole des personnes marginalisées pour faire entendre leur voix sur divers enjeux sociaux qui les touchent fait partie des objectifs de l'alphabétisation populaire. Toutefois, cette tâche n'est pas sans difficulté puisque les personnes analphabètes utilisent souvent un langage dit populaire, caractérisé par un vocabulaire perçu comme limité ou inadéquat. En outre, il n'est pas rare que les personnes analphabètes aient des problèmes de langage, des problèmes qui n'ont probablement pas favorisé leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. À ce sujet, la sociolinguistique (Perfetti, Wlotko, & Hart, 2005) établit plusieurs liens entre le développement du langage et celui de la lecture et de l'écriture — l'un influençant l'autre et vice versa. Pour Hautecoeur (1980) et Bourdieu et Passeron (1970), les enfants de la classe populaire sont désavantagés dans leur expérience scolaire à cause du décalage entre les registres de langue. Hautecoeur dit qu'« un enfant des couches inférieures de la classe ouvrière se trouve réduit au “langage commun” » (1980, p.12), un registre de langue qui, lorsque mis en contact avec un « langage formel », minimise l'expression verbale de l'élève et le fait se sentir coupable de ne pas posséder ce « langage formel » exigé par l'école. Pour l'auteur, la dynamique scolaire, qui impose aux enfants de la classe populaire de maîtriser un registre de langage propre à la scolarisation, a des effets négatifs sur leur processus d'alphabétisation. À ce sujet, il cite le sociolinguiste Bernstein (1975) qui affirme que « les tentatives pour imposer un usage différent et pour changer le mode de communication placent l'enfant [...] dans une situation critique, dans la mesure où elles aboutissent à transformer ses catégories fondamentales de perception, catégories qui ont constitué l'instrument par excellence de sa socialisation » (cité dans Hautecoeur, 1980, p.12). Pour Hautecoeur, ces effets négatifs pourraient être contrés si l'on envisageait l'alphabétisation comme un processus qui dépasserait la sphère éducative et qui se présenterait plutôt comme un processus à la fois psychologique, social et politique, voire même comme un processus de conscientisation.

D'un point de vue social, la parole des adultes de la classe populaire est négativement connotée. Cette parole est particulière et n'a rien à voir avec les prises de parole auxquelles nous sommes habitués le discours dominant. D'ailleurs, la visibilité médiatique de la parole des personnes des classes populaires est minime et lorsqu'elle est présente, elle est souvent ridiculisée. À un registre de langue dit populaire peuvent être associés divers préjugés, tel le manque d'intelligence. Les participants sont conscients des différences existant entre les registres de langue et peuvent se sentir jugés de ne pas s'exprimer dans un français dit « correct ».

De surcroît, il y a dans le groupe une diversité d'accents. Il y a des femmes d'Afrique du

Nord et d'Haïti, considérées comme francophones mais qui parlent d'abord l'arabe ou le créole. Le français est pour elles la langue coloniale de la scolarisation et des communications officielles. Étant donné que ces femmes ne sont pas allées à l'école longtemps, elles disent ne pas bien s'exprimer en français et avoir besoin de s'améliorer. D'autres participants comme Izolda, José et Gloria sont hispanophones ou lusophone, ce qui fait que ce n'est pas toujours facile pour eux de s'exprimer clairement en français. Pour toutes ces raisons, que le français soit ou non une langue maternelle, la prise de parole n'est pas sans difficulté pour la plupart des participants du groupe. À l'exception peut-être de Sylvie et de Gilles, qui se disent maintenant plus à l'aise de s'exprimer en public, suite à plusieurs années passées en alphabétisation populaire et pendant lesquelles ils se sont exercés à prendre la parole.

Généralement, en éducation de base, la posture d'apprenant accorde aux participants peu de crédibilité quand vient le temps de solliciter une parole de savoir. Plusieurs participants nous disent que prendre la parole est un défi à relever et qu'ils s'en sentent valorisés lorsqu'ils relèvent ce défi. Dans les représentations pédagogiques se retrouve « être calme, pas être stressé », un critère que les participants relient à la prise de parole parce qu'ils reconnaissent le stress que peut représenter le fait de prendre la parole en public pour partager son savoir. D'ailleurs, cette représentation suggère que les participants se valorisent entre eux parce qu'ils réussissent à surmonter le stress relié à la prise de parole.

La prise de parole est une composante incontournable de la praxis pédagogique parce que le projet a permis aux participants de s'exprimer dans des formats qui leur appartiennent, sur des sujets qui leur appartiennent. Dans la catégorie « comment dire » des représentations pédagogiques se retrouvent quatre critères qui se rapportent à des habiletés de communication. Les participants accordent beaucoup d'importance aux représentations pédagogiques de la catégorie « comment dire » parce que les critères « utiliser des mots simples », « avoir les bons mots », « parler lentement » et « rester dans le sujet » sont parmi ceux qui reçoivent le plus de rétroaction. Autant dans leur rétroaction donnent-ils de l'importance à la façon de communiquer de celle qui partage son savoir, autant dans leurs pratiques pédagogiques l'action occupe une place plus grande que donner des explications. Ce phénomène peut être expliqué par le fait que les participants sont habiles à démontrer visuellement, mais qu'ils ont en revanche de la difficulté à expliquer verbalement. Il y a ici un parallèle intéressant à faire avec la parole du maître explicateur dénoncée par Rancière (2004). Pour l'auteur, les explications données par celui qui sait abrutissent celui qui apprend. C'est pourquoi il est d'avis que le maître ignorant est le meilleur enseignant qui soit parce que ne sachant pas, il ne s'efforce pas de simplifier pour

celui qui apprend. C'est l'absence de simplification de la part du maître qui permet à la relation maître-élève de se vivre dans l'égalité des intelligences et ce n'est que dans l'égalité des intelligences que la relation pédagogique peut être émancipatrice. Les participants, contrairement au maître ignorant, maîtrisent leur savoir, mais leur praxis pédagogique s'éloigne tout de même de la parole du maître explicateur. Serait-ce parce qu'ils ignorent la parole du maître explicateur? Il a été observé, dans la praxis « ancrée dans l'action », que les participants placent au centre de leur enseignement la démonstration et se montrent avares d'explications en laissant l'apprenant faire lui-même les liens et se forger une compréhension bien à lui, non orientée, non simplifiée et non restreinte. La démonstration du savoir ne passe pas par l'explication, elle passe avant tout par le savoir en action.

Prise de parole dans les savoirs des autres

J'ai abordé dans les représentations pédagogiques que celui qui enseigne doit répondre aux questions posées par les apprenants. Cette caractéristique, qui est un aspect central de la praxis pédagogique des participants, signifie que les apprenants osent prendre la parole pour poser des questions. Comme il a été soulevé précédemment, les partages de savoirs, en raison de différents facteurs, dont le format convivial et le sujet, constituent un environnement qui serait plus propice à la prise de parole des participants que leurs ateliers habituels d'alphabétisation. Les apprenants ont eux-mêmes confirmé cette observation en disant qu'ils se sentaient plus à l'aise de s'exprimer lors des partages de savoirs, entre autres en posant des questions.

L'hypothèse se pose à l'effet que le sujet d'enseignement peut être déterminant dans ce qui facilite la prise de parole. Plus le sujet d'enseignement serait éloigné de la culture de l'apprenant, plus cela rendrait difficile la prise de parole. En contexte d'alphabétisation, le français est un savoir précis et c'est la non-maîtrise de ce savoir qui est la raison principale de la participation au groupe. Le niveau de lecture et d'écriture des personnes en processus d'alphabétisation est source d'un stress qui a teinté toute leur vie. Avec la lecture et l'écriture, ils ont été souvent mis dans la situation où ils étaient ceux qui en connaissaient le moins ou qui ne comprenaient pas. Les activités d'alphabétisation sont bien entendu adaptées aux capacités de lecture et d'écriture des participants, mais il reste qu'il s'agit du savoir que seule possède l'animatrice en alphabétisation. Tous ces facteurs qui peuvent restreindre la prise de parole sont absents des savoirs partagés dans l'Alph@-lab. Ces savoirs, qu'ils soient déjà connus ou complètement nouveaux, ne sont rattachés à aucun sentiment d'incompétence. De plus, ils ne sont pas détenus par une seule et même personne. Ces raisons peuvent expliquer que les

participants osent manifester leur incompréhension en posant des questions, prennent la parole en demandant des explications supplémentaires et semblent à l'aise pour exprimer des opinions. Les deux cas où les partages de savoirs demandaient des compétences de lecture et d'écriture de la part des participants, « faire le dépôt des loyers » et « remplir le formulaire d'aide sociale », pourraient soutenir cette hypothèse. Dans ces deux cas d'exception, les participants n'ont pas osé poser des questions sur ce qu'ils ne comprenaient pas ou même dire qu'ils ne suivaient plus les instructions données. Le dépôt des loyers a quand même suscité une belle discussion sur le logement lors de la période de rétroaction, mais malheureusement, le formulaire d'aide sociale, malgré son potentiel de conscientisation, n'a pas suscité de prise de parole, car les participants semblaient beaucoup trop absorbés par le défi d'écrire les bonnes choses au bon endroit.

Dans une étude précédente (Dahl, 2010), j'avais observé que les apprenants attachaient beaucoup d'importance à obtenir la bonne réponse, ce qui avait été interprété comme une façon d'obtenir de la reconnaissance. Les praticiennes en alphabétisation identifient la préoccupation des apprenants d'avoir une bonne réponse comme un élément qui peut être contraignant dans les discussions de groupe¹⁹. En observant les ateliers habituels d'alphabétisation, j'ai pu conclure que le désir des participants d'avoir rapidement une bonne réponse nuit non seulement à la participation de tous, mais aussi à l'apprentissage de ceux qui ne sont pas assez rapides pour tenter une réponse. L'Alph@-lab ne prétend pas résoudre cette situation problématique, mais apporte quelques pistes de solutions, en diminuant l'importance donnée à la bonne réponse. Comme l'Alph@-lab est un partage de différentes façons de savoir et de faire, il n'y a pour ainsi dire pas une seule et bonne réponse. Les participants, tant dans le rôle de celui qui partage que de celui qui reçoit ce partage, sont ceux qui développent les savoirs et interrogent ceux des autres. Ce contexte crée en quelque sorte un espace sécuritaire où les participants se sentent à l'aise de prendre la parole. Il permet à des participants de se servir du partage des savoirs des autres pour démontrer leur propre savoir. Les savoirs de teinture, de maquillage, du pansement, de tricot, entre autres, ont été l'occasion pour plusieurs participantes de partager leurs connaissances et leurs façons de faire.

Les périodes de rétroaction sur les partages de savoirs sont les moments les plus riches en dialogues. Plusieurs dispositifs ont été pensés par l'animatrice et moi afin de soutenir la réflexion lors des périodes de rétroaction et d'amener les participants à donner des critiques constructives. Comme il a été mentionné dans la praxis de l'appréciation *versus* l'évaluation, il

¹⁹

Tiré de propos recueillis pendant des discussions informelles avec des praticiennes en alphabétisation.

est difficile d'amener les participants à critiquer la pédagogie de leurs pairs ou à dire des choses négatives car ils ont peur de blesser l'autre. Les participants sont souvent très encourageants avec leurs pairs, ils sont solidaires et font en sorte que celui qui partage son savoir se sente à l'aise de le faire. Ils préfèrent instaurer et préserver un espace sécuritaire où différentes façons de montrer son savoir et différentes prises de parole sont acceptées. Cet espace sécuritaire créé au sein du groupe suscite des discussions pendant et après les partages de savoirs, et ce, même chez les participants les plus timides. L'exemple de Gloria, une participante très timide, est à ce sujet révélateur. Pendant l'élaboration de la liste des savoirs, Gloria a admis avoir de la difficulté à entrer en communication avec les autres et elle a souhaité que quelqu'un partage le savoir « faire la conversation avec les autres ». Même si ce savoir n'a pas été choisi pour être partagé, il s'est avéré que Gloria a été assez verbale pendant les périodes de rétroaction. Une hypothèse serait qu'elle s'est exprimée davantage qu'à l'habitude parce que le partage des savoirs permettait aux participants de dire ce qu'ils avaient envie de dire, et ce, de la façon qu'ils jugeaient appropriée. Ce qui n'est pas nécessairement le cas dans les ateliers habituels d'alphabétisation où les activités et l'animatrice encadrent les interventions des participants. Malgré que Gloria soit souvent distraite, le format de l'Alph@-lab faisait en sorte qu'elle n'était jamais hors sujet.

Retombées de la praxis

Il a été démontré que l'Alph@-lab, dans son ensemble, encourage les participants à prendre la parole en instaurant un espace de discussion qui les met à l'aise parce qu'il est ouvert à différentes paroles. L'aspect non dirigé des conversations est sans doute un facteur qui fait en sorte que les participants ne ressentent pas la pression d'avoir la bonne réponse ou encore la crainte d'être hors sujet. Le contenu des différents savoirs peut aussi être un facteur qui explique ce phénomène parce qu'il n'est pas lié à un échec ou à des expériences de vie négatives. Le format des partages, qui permet une immédiateté dans les dynamiques de questions-réponses, peut aussi être un facteur. Tous ces facteurs constituent les caractéristiques de la communauté de savoirs qu'est l'Alph@-lab, dans laquelle il existe une relation égalitaire qui fait en sorte que la parole de chacun a une même valeur.

Les critères pour bien enseigner et pour bien apprendre élaborés par les participants et qui se retrouvent dans leurs pratiques et réflexions font émerger des représentations pédagogiques. Le processus de recherche analyse et interprète ces représentations afin de

faire ressortir les caractéristiques de la praxis pédagogique des personnes faibles lectrices dans le cadre d'un laboratoire de partage de savoirs. Cette praxis pédagogique est modélisée afin de créer un tout intelligible qui en comporte les principaux éléments. La modélisation de la praxis n'est pas une méthode d'enseignement, il s'agit plutôt d'une praxis née de la réalité socioculturelle des participants et qui prend en compte les savoirs de ceux qui sont habituellement placés dans un contexte de non-savoir pour créer un nouveau savoir pédagogique. Cette praxis ne doit pas être prise comme une marche à suivre ou une modélisation d'une pratique pédagogique, mais plutôt comme un processus — de là l'appellation de praxis. Les critères ne peuvent être exportés dans d'autres contextes, sans en exporter le processus de création des critères. Pour être une démarche praxéologique, la formation des critères doit se faire dans l'acte dialogique.

Chacune des composantes de la praxis nourrit au moins un des trois objectifs du projet de recherche, soit la valorisation des savoirs, la prise de conscience des processus éducatifs et une forme d'émancipation de la posture d'apprenant en difficulté. Mettre en action les savoirs pour les partager donne l'occasion aux participants de valoriser les savoirs de leurs pairs et d'ainsi prendre conscience du potentiel de savoir existant au sein du groupe. Les participants partagent des savoirs qui répondent à des besoins et le font dans une praxis qui, elle, répond à des besoins d'apprentissage. Une communauté de savoirs est ainsi créée où chacune et chacun contribuent dans un rapport d'égal à égal. Cette contribution est alors reconnue par tous, tout en permettant de mieux connaître les réalités sociales, économiques et culturelles des participants. La prise d'une parole marginalisée est encouragée et même appréciée.

La praxis pédagogique demeure incomplète et est toujours en phase d'élaboration : c'est pourquoi les résultats s'en tiennent à une modélisation. Même si la praxis a permis de mieux comprendre une réalité pédagogique et de prendre conscience de sa capacité à transformer cette réalité localement, il reste bien du chemin à faire avant de transformer collectivement cette réalité. Il s'agit d'une praxis qui, espérons-le, constitue un premier pas vers une forme émancipatrice de la pédagogie.

Au sixième et dernier chapitre, je reviens sur le cadre conceptuel qui a guidé l'élaboration de l'Alph@-lab. J'expose ensuite les limitations de ce projet de recherche. J'aborde aussi la question de la mise en doute des capacités des personnes analphabètes et je conclus avec les retombées du laboratoire de partage des savoirs sur la vie des participants.

CHAPITRE 6

L'ALPH@-LAB EN CONCLUSION

Tous les mardis, de mars à juin 2014, nous nous sommes rencontrés : les participants (Claudette, Johanne, Sylvie, Gilles, Hayat, Jerry, Gloria, Léo, Izolda, Mariam, José, Sylvestre et Lorette), l'animatrice en alphabétisation (Danielle) et moi, pour partager, enseigner, apprendre, analyser, réfléchir et nous exprimer sur ce que l'on sait, mais aussi sur ce que l'on ne sait pas. Nous avons amorcé cette démarche en commençant par répertorier les savoirs de tous et faire une liste de 67 savoirs. À partir de ces 67 savoirs, tous aussi variés les uns que les autres, les participants ont choisi les savoirs qui seraient possibles et intéressants de partager en un atelier. Nous avons décidé ensemble de la logistique de partage des savoirs. C'est ainsi qu'a débuté la phase I de l'Alph@-lab. Les participants ont alors à tour de rôle partagé un de leurs savoirs. Chaque partage de savoir a été suivi d'une période de rétroaction. Cette période de rétroaction était un moment de réflexion et de discussion à propos du savoir de la personne, de la pédagogie de partage, de la place du savoir dans la vie de la personne et de l'enseignement et de l'apprentissage en général.

Après six semaines d'ateliers de partages de savoirs, nous avons consacré un atelier à réfléchir sur l'expérience de tous, tant dans le rôle de celui qui enseigne, que de celui qui apprend. À partir de cet atelier est née la première formulation des critères pédagogiques qui devaient soutenir les partages de savoirs de la deuxième phase de l'Alph@-lab. Deux ateliers ont précédé la phase II afin d'intégrer de nouvelles participantes qui s'étaient jointes au groupe en faisant ressortir une fois de plus les savoirs de tous et de planifier les prochains partages de savoirs.

La phase II a été caractérisée par une participation active de la part des apprenants dans l'application des savoirs de chacun. À la fin de cette phase de partage de savoirs, nous nous sommes rencontrés afin d'échanger nos impressions sur l'expérience de l'Alph@-lab. Ces échanges ont permis à la fois de valider une compréhension préliminaire que j'avais de l'expérimentation et d'ouvrir de nouvelles pistes d'analyse.

L'automne suivant, des participantes ont souhaité poursuivre le partage de leurs savoirs. Dès lors, la phase III d'Alph@-lab a commencé. Ces partages de savoirs se déroulaient en

dehors des ateliers habituels d'alphabétisation et étaient destinés à ceux et celles qui désiraient partager de nouveaux savoirs. J'ai considéré cette phase comme une phase de validation des thèmes qui étaient ressortis de l'analyse des deux premières phases. Au cours des trois phases de l'Alph@-lab, 21 savoirs ont été partagés et leur pédagogie de partage a été analysée par tous ceux qui étaient présents. Les pratiques et les réflexions pédagogiques des participants ont ensuite été analysées pour faire ressortir leurs représentations pédagogiques et ainsi modéliser une praxis pédagogique qui refléterait autant que possible ce qu'a été ce laboratoire de partage de savoirs. Les chapitres 4 et 5 font respectivement état des représentations pédagogiques des participants et de leur praxis, élaborée à partir de ces représentations. Ce sixième et dernier chapitre conclut cette thèse en abordant la contribution que peut apporter ce projet de recherche au domaine d'étude de l'éducation des adultes et à la pratique de l'alphabétisation populaire.

6.1 VERS UNE THÉORISATION DE L'ÉDUCATION PAR ET POUR LES ADULTES APPRENANTS

Cette étude a tenté de contribuer à la recherche en éducation aux adultes en expérimentant une forme d'éducation émancipatrice dans un contexte d'éducation populaire. Le déplacement du rôle de celui qui apprend à celui qui enseigne a donné aux apprenants la responsabilité du contenu de leurs apprentissages. L'enseignement d'une participation civique active à travers une transmission passive de connaissances peut être contradictoire (Bélanger, 2003). Cette contradiction est un enjeu auquel réfléchit le milieu de l'alphabétisation populaire. C'est dans cette perspective que ce projet a tenté de créer un espace où peut se concrétiser une participation active des apprenants dans la prise en charge des apprentissages. Tout comme Mein (2010), Street (1984) et Taylor (2006), ce projet de recherche a d'abord voulu observer des pratiques de littératie situées dans les savoirs déjà maîtrisés des participants et non dans un cadre imposé d'apprentissage de lecture et d'écriture. Cette étude s'inscrit dans une tradition de recherche-action en alphabétisation populaire où les orientations de recherche ont été décidées autant par les participants, la praticienne et la chercheuse. En effet, il s'agissait avant tout d'un projet collaboratif qui visait à laisser la place à la culture pédagogique des apprenants afin d'observer si les personnes qui n'appartiennent pas à la culture lettrée auraient une manière différente d'enseigner. Et si oui, que pourrait-on apprendre d'elles?

La praxis pédagogique de l'Alph@-lab est l'ébauche d'une théorisation de l'éducation des adultes par et pour les personnes peu alphabétisées. Il s'agit d'un angle qui n'a pas été exploré

jusqu'à maintenant. Cette étude a d'abord posé la question suivante : que peut-on apprendre des personnes faibles lectrices alors que la lecture est envisagée comme la clé qui ouvre toutes les portes de la connaissance? Par le processus d'action et de réflexion qui a donné lieu à la praxis pédagogique des participants au sein de l'Alph@-lab, l'étude a tenté de répondre à cette question, non seulement en donnant la chance aux apprenants de partager ce qu'ils savent, mais aussi en analysant les façons dont ils s'y prennent. Ainsi, il a été possible d'en apprendre plus sur les savoirs des personnes peu alphabétisées, tout en laissant place à l'émergence de leur culture pédagogique. À partir de ces connaissances, l'élaboration d'une praxis a permis le développement d'un nouveau savoir pédagogique. Le tableau 3. résume les principaux aspects qui sont ressortis de la praxis pédagogique des participants.

Les six composantes de la praxis pédagogique (ancrée dans l'action, répondre à un besoin, communauté de savoirs, reconnaissance collective, évaluation et prise de parole) sont aussi illustrées dans la modélisation en figure 1. Dans cette modélisation, les six composantes de la praxis sont reliées aux représentations pédagogiques qui les constituent. Des liens sont faits entre les critères pédagogiques, les composantes de la praxis et des concepts utilisés en sciences de l'éducation à partir desquels la praxis a été interprétée. Chacune des composantes de la praxis nourrit au moins un des trois pôles qui se retrouvent au centre de la modélisation : la valorisation des savoirs, la conscientisation et l'émancipation. Ces trois pôles font référence aux objectifs à partir desquels a été élaboré ce projet de recherche.

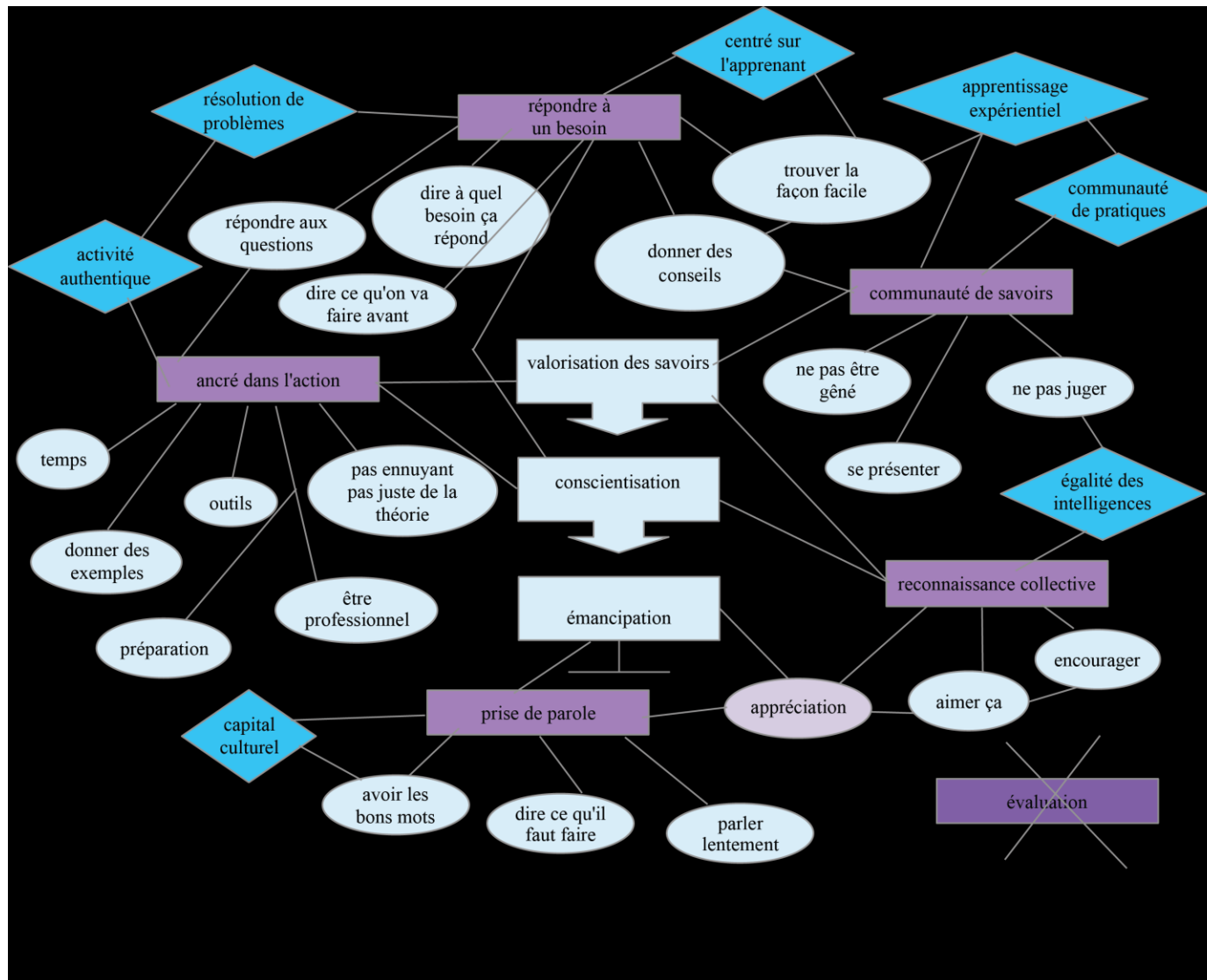


Figure 1. Modélisation de la praxis pédagogique

6.1.1 La valorisation des savoirs

La valorisation des savoirs est la prémisse de départ de l'Alph@-lab dans lequel les savoirs des apprenants sont au coeur des apprentissages. L'alphabétiseur se retire pour laisser au groupe la gestion du contenu d'apprentissage. Les savoirs des participants sont alors valorisés parce qu'ils sont enseignés et appris. Cette expérimentation est à la fois inspirée de la pédagogie autogestionnaire de Lourau (1971) et du maître ignorant de Rancière (2004). La proposition de ces deux auteurs est de se débarrasser du « maître ». C'est ce qui a été expérimenté dans un contexte d'éducation populaire où le rapport de domination entre maître et élève est déjà fortement atténué et où il existe une volonté de baser les apprentissages sur les savoirs des participants. En effet, l'alphabétisation populaire a comme point de départ les savoirs des participants et tente dès que c'est possible de mettre ces savoirs en valeur. Là où ce projet diffère dans son processus de valorisation des savoirs, est que les savoirs sont valorisés non pas comme complément ou en interaction avec un contenu préparé par l'animatrice, mais plutôt en remplacement de ce contenu.

6.1.2 La conscientisation

La valorisation des savoirs est à la fois un objectif visé par le projet de recherche et un moyen utilisé pour pratiquer une forme de conscientisation. L'approche de conscientisation part de l'idée que la prise de pouvoir sur sa vie (empowerment) commence par la prise de conscience, non seulement de son oppression, mais aussi de ses capacités à mettre fin à celle-ci. À l'instar de Freire, j'accepte l'idée que la pédagogie a un rôle à jouer dans un processus de conscientisation et que cette pédagogie doit s'éloigner des modèles bancaires si fortement répandus. La *Pédagogie des opprimés* (1983) propose avec l'approche dialogique de repenser l'éducation et ouvre ainsi la porte à différentes possibilités pour prendre collectivement conscience des structures d'oppression. Dans ce projet, la prise de conscience s'est principalement faite à deux niveaux : premièrement au niveau de la reconnaissance collective et individuelle des forces de chacun et deuxièmement au niveau de la prise de conscience du pouvoir de partager, d'enseigner et d'apprendre. En modifiant le contexte d'apprentissage, il est devenu celui des apprenants — un contexte empreint de leur culture. Il importait peu que les participants apprennent ou non les savoirs transmis par leurs pairs. Ce qui importait était qu'ils expérimentent un contexte convivial d'apprentissage où ils se sentent à l'aise, avec d'autres

savoirs que ceux liés à la lecture et l'écriture.

La praxis pédagogique est le fruit d'une prise de conscience. En effet, la réflexion sur l'action a permis aux participants de prendre conscience que l'apprenant n'est pas le seul responsable de son apprentissage, mais qu'au contraire, il existe de multiples conditions d'apprentissage liées à la pédagogie ainsi qu'au contexte social dans lequel celle-ci est pratiquée. Durant le projet, des participants ont pu identifier les conditions de vie qui ont pu rendre difficile leur expérience de scolarisation. Réaliser que l'éducation n'est pas un processus qui se fait et se mesure en vase clos est pour moi une forme de conscientisation. Cependant, ce projet ne prétend pas constituer en lui-même un processus complet de conscientisation, parce qu'il ne tente pas de transformer les structures créatrices d'oppression par l'action collective. Comme le dit Freire, acquérir une compréhension plus critique de la situation d'oppression ne suffit pas à libérer l'opprimé (2004).

De plus, l'Alph@-lab, en ayant comme point de départ les partages de savoirs dans un contexte pédagogique, impose le champ thématique des oppressions à remettre en question – ici les éléments liés à la pédagogie de scolarisation. Cette imposition, pourtant nécessaire dans le contexte de cette recherche, est une approche qui peut être discutable dans une perspective de conscientisation. Malgré cela, se manifeste dans cette démarche une prise de conscience par les participants de leurs forces et de leurs capacités d'agir, ce qui, par définition, fait partie d'un processus de transformation sociale. De plus, dans la composante de la praxis « reconnaissance collective », l'Alph@-lab permet aux participants d'aborder des thématiques qui auraient pu faire l'objet d'une démarche de conscientisation : aide sociale, alimentation, logement, aidante naturelle, etc. Même si le cycle du processus de conscientisation n'est pas bouclé, des éléments de conscientisation sont tout de même présents, du moins en ce qui a trait à la pédagogie de scolarisation. Par la praxis, les participants ont pu à la fois réfléchir et agir sur les réalités socioculturelles entourant leur condition d'apprenants et ils se sont, d'une certaine manière, émancipés des approches pédagogiques qui leur sont imposées, en proposant une autre pédagogie qui répond mieux à leurs besoins.

6.1.3 L'émancipation

Le troisième pôle de la modélisation en figure 1., l'émancipation, est l'objectif à atteindre dans une forme d'éducation dite émancipatrice. Il s'agit là d'un objectif sans doute idéaliste, mais qui est le seul valable selon certains courants de pensée en éducation. Chez Freire (1970), l'émancipation humaine serait atteinte par la conscientisation et par l'action de transformation

des structures opprimantes, tandis que chez Rancière (2004), l'émancipation intellectuelle serait atteinte par l'abolition de la parole du maître explicateur et par la reconnaissance de l'égalité des intelligences. En ce qui concerne ce projet de recherche, il est pertinent de se demander : à quel moment est-il possible de parler d'émancipation? Est-ce que l'Alph@-lab aurait atteint son objectif d'émancipation? Je ne peux certainement pas avancer une telle chose. Cela dit, j'ai tout de même observé dans la praxis des participants des éléments de conscientisation, tels qu'explicités précédemment, de même que l'absence de la parole du maître explicateur, des composantes pouvant mener à une certaine forme d'émancipation.

Effectivement, dans la praxis pédagogique des participants, il n'y a pas de parole du maître explicateur. Bien que les participants proviennent d'une culture orale, il est aussi possible de constater, par l'analyse des composantes de la praxis « ancrée dans l'action » et « prise de parole », qu'ils vivent dans une oralité qui est parfois avare de mots. Dans une perception de lettrées, qui est celle de l'animatrice et de moi-même, les participants manqueraient de mots et de plus amples explications pourraient être données sur l'action qui est en train de se dérouler. Par contre, il semblerait que pour les participants, l'action parle d'elle-même, ce qui pourrait expliquer pourquoi ils interviennent avec peu d'explications. Malgré le fait que les participants ont reconnu qu'à certaines occasions des explications supplémentaires auraient facilité l'apprentissage, dans l'ensemble, quelques explications ont semblé leur suffire. En revanche, l'animatrice et moi nous attendions à plus d'explications de la part de ceux qui partageaient leurs savoirs. D'ailleurs, l'animatrice est intervenue à quelques reprises pour que celle qui partage son savoir donne des explications supplémentaires au bénéfice de tous. Par contre, cela n'était peut-être pas nécessaire, puisque nous avons aussi observé que les participants étaient à l'aise de poser des questions lorsqu'ils en ressentaient le besoin.

Mon besoin et celui de l'animatrice d'obtenir des explications supplémentaires peut illustrer des représentations pédagogiques différentes de celles des participants. Cela peut s'expliquer par des attentes qu'auraient les personnes scolarisées, habituées à la parole du maître explicateur. Selon Ong (2005), les cultures orales n'ont rien qui correspondrait à des manuels d'instructions. Par exemple, pour l'apprentissage des métiers, les connaissances sont transmises en apprentissage expérientiel et en mentorat, formules par lesquelles l'apprentie observe et participe à l'action avec un minimum d'explications verbales. Il semble pertinent de se demander si les façons d'enseigner à l'aide d'instructions pourraient s'être développées sous l'influence, ou encore en parallèle, avec les techniques de l'écrit. Celles-ci, en amenant à emmagasiner les connaissances dans une forme d'organisation spécifique de l'information,

influenceraient par la suite la forme sous laquelle ces connaissances emmagasinées sont utilisées et transmises.

De plus amples études sur les représentations pédagogiques d'un groupe d'adultes scolarisés pourraient être éclairantes concernant les attentes des personnes vivant dans une culture de l'écrit quant à la nécessité des instructions dans leur apprentissage. En attendant, j'é mets l'hypothèse que les personnes scolarisées ont des attentes spécifiques quant à la parole du maître explicateur, étant donné que le système conventionnel d'éducation est basé sur cette parole. Pourtant, comme le pense Rancière (2004), supposer que l'autre ne comprend pas par lui-même et qu'il faut lui donner des explications supplémentaires nuit à l'émancipation intellectuelle puisque cette pratique n'a pas comme point de départ la croyance en l'égalité des intelligences. Même si les participants donnaient des explications, ils ne le faisaient pas à la manière du maître explicateur, qui décortique un savoir et le simplifie pour l'apprenant. Ils expliquaient simplement l'action qui se déroulait de la façon la plus authentique que possible. La prise de conscience des participants de leurs capacités et l'absence de la parole du maître explicateur dans leur praxis sont des éléments qui m'amènent à penser que l'Alph@-lab est un terreau propice à une éducation émancipatrice.

6.2 CLASSES POPULAIRES ET CULTURE PÉDAGOGIQUE

Cette étude a tenté de laisser la place à l'émergence d'une culture pédagogique qui serait caractéristique des personnes faibles lectrices provenant d'une même couche socio-économique. Les participants à cette étude proviennent de différents groupes sociaux faisant partie des classes populaires. Qu'ils proviennent d'une classe populaire d'un quartier défavorisé de Montréal ou de Lisbonne, tous semblent avoir connu une forme de pauvreté, et ce, même avant que leurs difficultés de lecture et d'écriture ne soient reconnues. Comme discuté au chapitre 2, les personnes des classes populaires risquent davantage de rencontrer des difficultés à l'école, et ce, dès leur plus jeune âge. Hicks (2001), qui étudie les pratiques de littératie des enfants des milieux populaires en suivant une petite fille pendant plusieurs années, remarque que dès son passage de la maternelle à la première année, celle-ci commence à éprouver des difficultés avec la lecture. Hicks (2001) attribue ces difficultés à un stress relié à la situation économique précaire de son milieu familial ainsi qu'à des valeurs au sein de son milieu qui l'amènent à un processus d'identification lui inculquant des façons d'appréhender le monde différentes de celles de ses camarades de classe ou de ses enseignantes. En ce qui concerne

le lien que fait Hicks entre le milieu familial et l'éducation préscolaire et primaire, notons que parmi les participants à l'Alph@-lab et les apprenants des autres groupes d'alphabétisation, plusieurs ont des frères et des sœurs qui sont eux aussi peu alphabétisés.

Une perspective socioculturelle de l'éducation qui traite des littératies en lien avec les milieux sociaux dans lesquels elles se développent (Gee, 1996; Hicks, 2001), qui entrevoit l'échec scolaire comme étant notamment lié à un contexte social (Forquin, 1992; Willis, 1977) et qui souhaite que l'analphabétisme soit compris comme un enjeu lié à des inégalités sociales, tant dans ses causes que dans ses conséquences (Bourdieu et Passeron, 1970; Hautecoeur, 1980), permet d'élargir la perspective avec laquelle l'analphabétisme est envisagé et de penser qu'il existerait des traits culturels caractéristiques d'un milieu de vie donné, pouvant être liés à l'analphabétisme. Ceci dit, loin de moi l'idée d'adopter une posture déterministe, ni même d'affirmer qu'il existe une culture au singulier reliée à l'analphabétisme. Cela, par ailleurs, ne tiendrait pas compte de la diversité pouvant exister au sein de mon groupe, qui est plutôt hétérogène quant au vécu des participants. Il s'agit plutôt de tenter de cerner des traits culturels ou des caractéristiques communes entre des personnes vivant hors de la lecture et de l'écriture ainsi que les façons dont ces personnes peuvent, dans un contexte éducatif spécifique, créer un savoir pédagogique respectant ces particularités culturelles.

Je pensais que l'on pourrait apprendre de l'enseignement des personnes qui vivent en dehors de la culture écrite parce que celui-ci diffère de l'enseignement conventionnel qui, lui, sollicite continuellement des habiletés de lecture et d'écriture. Je supposais que les faibles lecteurs qui enseigneraient différents sujets à d'autres faibles lecteurs n'auraient pas besoin de s'adapter à des non-lecteurs puisque baignant déjà dans une culture non écrite. Il est ressorti que l'ignorance de l'écrit peut être une force dans des contextes d'apprentissage qui n'ont rien à voir avec la lecture et l'écriture. À cet effet, la praxis des participants a fait ressortir plusieurs aspects dont on peut apprendre pour faciliter l'enseignement à des personnes peu alphabétisées. Par exemple, les composantes « ancrée dans l'action » et « répondre à un besoin », avec les représentations pédagogiques qui s'y rapportent, sont sans doute les composantes qui font ressortir des manières de faire des participants qui peuvent être facilement mises en pratique par les animatrices en alphabétisation, ou même par d'autres types d'enseignants ou d'intervenants auprès des personnes peu alphabétisées.

Avec leur praxis, les participants ont fourni de bonnes pistes à suivre pour enseigner à des non-lecteurs. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils ont nécessairement été sensibles aux difficultés de lecture et d'écriture de leurs pairs. Tout d'abord, il y a lieu de rappeler que des

savoirs partagés ont nécessité des compétences de lecture : le dépôt des loyers, le formulaire d'aide sociale, les coupons-rabais et la restauration du système informatique, et que parmi ceux-ci, deux ont eu recours à l'écriture : le dépôt des loyers et le formulaire d'aide sociale. Ces savoirs ont été partagés par les participants les plus avancés en lecture et en écriture et ceux-ci n'ont pas toujours été conscients des difficultés de lecture et d'écriture de leurs pairs, à tel point que certaines manières d'enseigner n'en tenaient pas du tout compte. De plus, deux participants, qui ont partagé des savoirs qui ne demandaient aucune compétence en lecture, ont quand même voulu accompagner leur partage de savoir par des documents écrits qu'ils ont distribués à titre d'aide-mémoire pour les apprenants. Les animatrices en alphabétisation utilisent différentes stratégies pour adapter les textes aux compétences de lecture des faibles lecteurs, telles que la numérotation des lignes de texte pour en faciliter le repérage ou encore le grossissement des polices d'écriture. Les participants qui ont eu recours à la lecture et à l'écriture dans le partage de leurs savoirs, malgré qu'ils aient été exposés à ces stratégies dans leurs ateliers d'alphabétisation, n'en ont reproduites aucune.

Dans l'organisation de la phase III, une participante avancée en lecture et en écriture a proposé d'enseigner des savoirs qui se rapportaient à l'écriture. Au moment de la rédaction de cette thèse, ces savoirs n'ont pas encore été partagés, mais il serait sans doute intéressant d'explorer cette avenue afin d'observer de quelle façon elle s'y prendrait : arriverait-elle alors à mieux tenir compte des difficultés d'écriture de ses pairs? La lecture et l'écriture ont occupé un petit espace dans la pratique des partages de savoirs, mais cet espace démontre quand même que pour certains participants, lire et écrire fait partie de l'enseignement. Malgré cela, très peu de réflexions des participants ont porté sur ce sujet. C'est pourquoi aucune composante de la praxis ne porte sur la lecture et l'écriture, ce qui est un fait intéressant en soi.

Il existe des limitations évidentes à l'étude d'une culture pédagogique qui se voudrait caractéristique des personnes peu alphabétisées. Tout d'abord, je ne peux affirmer que la praxis qui a émergé du contexte de l'Alph@-lab reflète un phénomène reproductible dans d'autres contextes. Il y a certains éléments qui sont susceptibles d'être transférables à d'autres contextes, mais il reste que l'ensemble de la praxis demeure pour le moment spécifique à son contexte. D'ailleurs, la praxis n'est pas une méthode détachable de son processus de formulation (Lenoir et Ornelas Lizardi, 2007). Cela me limite donc à parler d'une culture pédagogique des personnes peu alphabétisées en contexte de l'Alph@-lab. De plus amples expérimentations avec des personnes peu alphabétisées d'autres groupes d'alphabétisation ou en dehors d'un contexte d'alphabétisation seraient nécessaires pour étendre à d'autres

contextes cette première ébauche de théorisation de l'éducation par et pour les apprenants adultes. Dans cette optique, la présente méthodologie de formulation de la praxis, tirée des représentations pédagogiques des participants, pourrait guider une telle démarche.

Une autre limitation à de telles visées de recherche concerne ma capacité à rendre compte d'une culture qui n'est pas la mienne. Ma culture de personne scolarisée et de classe moyenne m'incite à faire des comparaisons qui ont toujours comme point de départ mes propres référents culturels. Ainsi, même si je souhaiterais donner toute la place à l'émergence d'une culture pédagogique par et pour les participants, la culture pédagogique décrite dans cette thèse, demeure une description limitée par mes propres référents ainsi que par mes façons d'appréhender la pédagogie. Même en m'efforçant d'être ouverte à des façons de faire extérieures à ce que je connais, il n'en demeure pas moins que ce que je ne crois pas être du ressort de la pédagogie ne peut faire partie de mon analyse. Cela signifie qu'il se peut que des éléments de la praxis pédagogique des participants ne fassent pas partie de mon analyse finale, puisqu'il m'est difficile de concevoir ce qui m'est totalement étranger. Néanmoins, en me servant des critères pédagogiques des participants comme grille d'analyse, j'ai pu pallier en partie à cette limitation en m'obligeant à adopter leur perspective d'analyse et à considérer des éléments qui m'auraient été invisibles à première vue ou que j'aurais perçus comme d'aucune importance. La contribution de l'animatrice en alphabétisation, avec ses réflexions, a aussi apporté une autre perspective que la mienne. En effet, même si Danielle est aussi en dehors de la culture des participants, elle les côtoie depuis plusieurs années, ce qui lui a permis de poser un regard sur eux qui a été complémentaire au mien.

6.3 DES PERSONNES CAPABLES

Cette étude a tenté de s'éloigner de l'aspect misérabiliste présent dans les discours sur l'analphabétisme (Lahire, 2005) et de faire place à un autre discours, celui de la débrouillardise, tout en donnant de la valeur à d'autres savoirs que la lecture et l'écriture. La prémisse de départ de l'Alph@-lab est que les personnes peu alphabétisées sont des personnes capables et compétentes, qu'elles ont des savoirs à partager et que si on y regarde de plus près, leur analphabétisme ne les rend pas nécessairement dépendantes, comme le voudrait le discours que l'on retrouve dans divers écrits. Fingeret (1983) en arrivait à la même conclusion dans une étude sur les non-lecteurs dans leur collectivité : « les adultes analphabètes ne se considèrent pas nécessairement comme dépendants simplement parce qu'ils ne savent ni lire ni écrire »

(cité dans Fox et Baker, 1990, p.101). Ils passent à travers leur quotidien avec leurs façons de faire et de vivre et élaborent différentes stratégies pour surmonter des difficultés qui leur sont propres. Pendant le projet, les participants se sont dits capables d'accomplir différentes choses et ont partagé, à travers leurs savoirs, différentes stratégies pour accomplir diverses tâches.

Une des raisons pour lesquelles il nous semblait pertinent de donner une tribune aux savoirs des personnes peu alphabétisées est qu'il existe peu d'exemples de démonstration de leurs capacités. On retrouve plutôt ce genre de récit : « Mireille vivait dans un état de dépendance complète de son mari. Elle n'allait nulle part sans lui, car elle n'avait aucune notion de distance, de temps et d'espace. Elle était complètement isolée et sortait à peine de chez elle » (Kettani, 2014, p. G1). Dans l'article duquel est tiré cet extrait, une directrice d'un centre d'alphabétisation dépeint des personnes qui ont honte ou qui vivent dans des situations de dépendance, tout en présentant l'alphabétisation comme leur seule porte de salut. Même s'il est vrai que des personnes analphabètes se retrouvent dans ce genre de situation et qu'il faut en être sensibilisé, ce type de discours demeure problématique. Premièrement, parce qu'il s'agit souvent des seuls discours diffusés à propos des personnes analphabètes — des discours misérabilistes (Lahire, 2005). Deuxièmement, parce que l'on retrouve souvent dans ces discours des exemples de réussite présentant des personnes qui avaient honte de ce qu'elles étaient et qui maintenant, grâce à l'alphabétisation, ont retrouvé leur dignité. Ces exemples présentent ainsi l'analphabétisme comme une tare individuelle pouvant être corrigée. Bien entendu, il existe dans la vie courante des obstacles qu'il est difficile de surmonter sans la lecture et l'écriture et l'alphabétisation peut aider à surmonter ces obstacles. L'alphabétisation peut aussi contribuer au mieux-être des personnes en leur donnant de la confiance en elles, une prise de pouvoir sur leur vie et un sentiment de fierté. Cela fait d'ailleurs partie des visées de l'alphabétisation populaire. Par contre, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne peuvent être présentés comme la panacée. Au chapitre 2, il a été discuté qu'on ne peut traiter de l'analphabétisme comme la cause de tous les problèmes sans aborder les divers facteurs créateurs d'inégalités sociales et corrélés avec l'analphabétisme. De plus, on ne peut penser que l'alphabétisation peut mettre fin à la marginalisation des personnes peu alphabétisées sans prendre en considération de manière plus globale ce qui contribue à les marginaliser davantage. Par exemple, on observe une présence accrue de l'écrit dans les modes de communication qui se font de plus en plus via les technologies de l'information et de la communication. Il s'agit là aussi d'un enjeu d'exclusion sociale. Dans une perspective de remise en question de ce qui peut marginaliser davantage les personnes peu alphabétisées, l'alphabétisation populaire est créatrice d'un contre-discours sur l'alphabétisation puisqu'elle aborde l'analphabétisme en lien

avec son contexte social, tant dans ses causes possibles que dans ses conséquences, tout en ne se limitant pas à une solution qui se veut essentiellement éducative.

6.4 RETOMBÉES SUR LA VIE DES PARTICIPANTS

Je ne pourrais pas dire que les participants sont sortis émancipés de cette démarche. Néanmoins, je peux dire que j'ai pu remarquer chez eux une prise de conscience de leurs capacités, et ce, dès les premières étapes du projet de recherche. Les premiers ateliers ont été consacrés à faire ressortir les savoirs des participants à travers des activités diverses : tempête d'idées, mimes, partage sur son quotidien, attribution des savoirs à d'autres, etc. Ces activités ont dès le début jeté les bases du projet, en permettant aux apprenants de se percevoir non pas en termes de personnes incomplètes à qui il faut enseigner, mais plutôt en termes de personnes avec des savoirs, qui peuvent apporter une contribution au groupe ainsi qu'à l'avancement des connaissances (à travers le processus de recherche). Une fois la liste des 67 savoirs du groupe complétée, certains participants ont eux-mêmes été surpris par le nombre de savoirs qu'ils possédaient :

Claudette : Moi Danielle, quand je pensais à notre cours d'aujourd'hui, je me disais :

« Câline je sais pas rien faire moi! » Et là, vois-tu j'en trouve.

Audrey : Et la liste est longue!

Claudette : Je me disais : « Je sais pas qu'est-ce que je vais dire? »

Les retombées du projet sur la vie des participants se traduisent non seulement par la reconnaissance collective et individuelle de leurs capacités et de leurs contributions, mais aussi par le sentiment de fierté qui, tout au long du projet, a animé les participants. Ils ont par ailleurs à plusieurs reprises verbalisé leur sentiment de fierté, lié au partage de leur savoir :

Hayat : Moi j'ai appris que j'étais capable de montrer quelque chose. J'ai montré quelque chose au groupe [...] J'étais fière de moi, j'ai dit : « Bravo! »

Sylvie : Mais je vais te dire de quoi, quand je l'ai fait mon affaire, j'étais fière de le faire. J'étais pas stressée pantoute. Je m'étais préparée la veille, pis je savais de quoi je parlais.

La fierté des participants de partager leurs savoirs s'est amplifiée grâce à la reconnaissance des

autres membres du groupe ainsi que d'autres apprenants fréquentant le centre qui ont entendu parler du projet. Fait intéressant, les participants m'ont demandé de leur faire une copie des vidéos ayant servi à la cueillette des données, afin de garder un souvenir de leurs partages de savoirs. Plusieurs participants ont dit qu'ils montreraient les vidéos à leur famille pour qu'ils comprennent le travail qu'ils font dans leur démarche d'alphabétisation. D'autres ont perçu les vidéos comme une ressource éducative à laquelle ils pourraient se référer pour mettre en pratique des savoirs partagés. Ainsi, l'outillage du processus de collecte des données est récupéré par les participants afin de répondre à leurs propres besoins.

Le plus bel exemple de la fierté des participants s'est manifesté au dernier atelier, lorsque j'ai demandé aux participants de choisir leur pseudonyme pour la rédaction de cette thèse. À la première rencontre avec le groupe, qui a servi à présenter le projet de recherche, j'avais abordé la question de l'anonymat. Gilles m'avait alors demandé s'il était possible qu'ils choisissent de ne pas être anonymes et que leur vrai nom soit utilisé. Cette question était demeurée en suspens et j'avais pris soin, tout au long du projet, d'anonymiser les données. Au dernier atelier, au moment de choisir les pseudonymes, Gilles a remis en question l'anonymisation des données en disant qu'au contraire, il voulait être reconnu pour sa participation au projet de recherche parce qu'il était fier de ses savoirs. Cette intervention a amorcé une discussion de groupe sur l'impact d'être reconnu. À partir de cette discussion, j'ai essayé de tenir compte du désir manifesté par certains participants d'être reconnus et de la possibilité pour les autres de garder l'anonymat. J'ai donc présenté au groupe les conséquences reliées à l'utilisation de leur vrai nom et leur ai proposé de choisir individuellement de garder leur vrai nom ou de prendre un faux nom de leur choix. À ma grande surprise, les participants ont décidé à l'unanimité d'utiliser leur vrai nom et ont refusé l'option de l'anonymat. L'objectif du projet était de valoriser les participants en reconnaissant leurs savoirs et leurs capacités de les enseigner. De ce point de vue, la thèse qui ferait état de l'expérimentation devenait pour les participants une façon de les valoriser à nouveau; une occasion de raconter, de rappeler par le récit, et ironiquement de consigner par écrit, que Hayat fait le meilleur couscous, que Johanne a pris soin de sa mère malade pendant cinq ans, que Léo a participé à différents projets de réhabilitation des détenus, qu'Izolda est experte dans le soin des ongles, que Mariam est la personne à contacter pour un bon maquillage avant une soirée spéciale, que Gilles est Monsieur rénovation, que Sylvie est experte en mathématiques de l'économie, que Jerry peut résoudre des problèmes informatiques de toutes sortes, que Gloria prépare le poulet pour le barbecue en moins de deux, que Claudette est la responsable des dépôts de loyer pour sa coopérative, que Lorette fait une délicieuse salade russe et que Sylvestre a des trucs faciles

pour bien faire les bords de pantalon... Autant de talents, de ressources et de savoirs tirés de l'Alph@-lab, mais qui ne sont que des exemples de la diversité de ce que l'on peut retrouver au sein d'un groupe d'adultes.

BIBLIOGRAPHIE

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London Boston : Routledge & K. Paul.
- Archer, D. & Cottingham, S. (2012). *Reflect action - participatory tools*. Repéré à <http://www.reflect-action.org/>
- Arrijs, O. (1992). L'expérience de l'alpha Mons-Borinage. Dans Hauteceur, J.-P. (dir.), *Alpha 92 : recherches en alphabétisation*, Hambourg, Allemagne : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- ATD Quart Monde (2013). En finir avec les idées reçues sur la pauvreté. Repéré à <http://www.atdquartmonde.ca/en-finir-avec-les-idees-recues-sur-la-pauvrete/>
- Auzou, E., Pruneau, D., Vautour, C., Liboiron, L. et Prévost, N. (2010-2011). Les compétences et les stratégies observées chez des adultes non diplômés lors de la résolution d'un problème environnemental : une recherche-intervention menée auprès d'un groupe d'alphabétisation populaire de Montréal. *Éducation relative à l'environnement*, 9, 225-248.
- Azevedo, N. R., & Gonçalves, M. J. (2012). Writing and Reading With Art Adult Literacy, Transformation, and Learning. *Adult Learning*, 23(2), 69-75.
- Barton, D. (1990). Liens entre la recherche et la pratique – dix exemples de recherche sur l'alphabétisation en Grande-Bretagne. Dans Hauteceur, J.-P. (dir.). *Alpha 90*, Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Bélanger, P. (2003). Learning Environments and Environmental Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(99), 79-88.

- Bélanger, P. et Lévesque, B. (1992). Le mouvement populaire et communautaire: de la revendication au partenariat (1963-1992). Dans Aigle, G. et Rocher G., *Le Québec en jeu : comprendre les grands défis*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal, 713-747.
- Bélanger, A., Bélanger, P. et Labrie-Klis, D. (2014). *La pertinence des centres d'éducation populaire de Montréal* (Rapport de recherche partenariale entre l'Atelier d'éducation populaire du Plateau, le Pavillon d'éducation communautaire d'Hochelaga-Maisonneuve et l'Université du Québec à Montréal). Montréal, Québec : UQAM.
- Boucher, A. (1999). *Perspectives... pour changer les choses : l'analphabétisme chez les jeunes du quartier Centre-Sud de Montréal : recherche-action et pistes d'intervention*. Montréal, Québec : Atelier des lettres.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bourret, G. et Ouellet, C. (2006). *Six centres d'éducation populaire de Montréal, un bien commun*. (Rapport de la recherche partenariale entre l'InterCep et l'Université du Québec à Montréal). Montréal, Québec : UQAM.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1997). ... *car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, France : G. Eshel.
- Brunetière, D., Metay, J. et Sylvestre, T., (1990). Existe-t-il une culture illettrée? Dans Hauteceur, J.-P. (dir.). *Alpha 90*, Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles (s.d). Historique du Carrefour. Repéré à <http://carrefourpop.org/qui-sommes-nous/>

- Centre d'activités populaires et éducatives (2010). *Notre expérience du cercle de parole en alphabétisation populaire* (Rapport de recherche préliminaire). La Tuque, Québec : Centre d'activités populaires et éducatives. Repéré à <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19247346124910655289>
- Coulombe, I. et Roy, S. (2000). *Guide méthodologique de recherche pour le milieu de l'alphabétisation*. Québec, Qc : ministère de l'éducation, Direction de la formation générale des adultes.
- Crête, J. (2008). *Recherche exploratoire sur les usages communicationnels d'Internet en atelier d'alphabétisation* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire* (Rapport de recherche du diplôme d'études approfondies). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain). Repéré à http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2773
- Dahl, A. (2010). *Savoir lire les médias sans savoir lire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Concordia.
- Dahl, A. (2012). Savoir lire les médias sans savoir lire. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 35(2), 77-100.
- De Coster, É. (2002). *S'ouvrir au monde : recherche-action : l'utilisation des logiciels éducatifs dans un contexte d'alphabétisation populaire : une expérience significative*. Montréal, Québec : Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles.
- Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel?* (Rapport de recherche), Québec, Qc : Collège O'Sullivan de Québec. Repéré à <http://interactive.ca/devpro>
- Desmarais, D., Boyer, M. et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire : dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.

- Dewey, J. (1990). *The school and society and The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Drolet, N. et De Coster, É. (2001). *Regards sur l'apprentissage : recherche-action sur l'apprentissage chez des adultes en démarche d'alphabétisation dans un contexte d'alphabétisation populaire*. Montréal, Québec : Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles.
- Duval, H., (2002). *Étude de milieu et analyse de besoins : La face cachée du Grand Plateau*. Montréal, Québec: Centre de lecture et d'écriture (CLÉ-Montréal).
- Duval, M., Fontaine, A., Fournier, D., Caron, S. et René, J.-F. (2005). *Les organismes communautaires au Québec : pratiques et enjeux*, Montréal, Québec : Éditions Gaëtan Morin.
- Elkouri, R. (2014, 4 octobre). Le « BS » à Punta Cana. *La Presse*. Repéré à http://plus.lapresse.ca/screens/776e9869-4301-4e3c-9e5e-d88a4019a72e|_0
- Fijalkow, J. (1990). Les interactions sociales et l'enseignement de la lecture et de l'écriture en milieu défavorisé. Dans Hauteceur, J.-P. (dir.) *Alpha 90*, Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Filion, E., Duval, M., Guberman, N. et St-Germain, L. (2003). *La place des participants et des participantes dans les structures démocratiques des groupes membres et du RGPAQ* (Rapport de recherche). Montréal, Québec : RGPAQ.
- Filion, E. (2005). *Les pratiques démocratiques dans les groupes d'alphabétisation populaire: Libération ou insertion culturelle?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Fingeret, A. (1988, January). *The Politics of Adult Literacy Education*. Paper presented at Urban Literacy Conference, Washington, D.C.

- Forquin, J.-C. (1982). Notes de synthèse [L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale]. *Revue française de pédagogie*, 59(1), 52-75.
- Fox, M. et Baker, C. (1990). L'analphabétisme aux États-Unis : discours, recettes et réalité. Dans Hauteceur, J.-P. (dir.), *Alpha 90 : Recherches en alphabétisation*. Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Francke, J. (2005). La relation éducative en alphabétisation populaire dans un atelier autobiographique (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY : Herder and Herder.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*. Paris, France: La découverte/Maspero.
- Freire, P. (1985) *The politics of education: culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition*. New-York, NY : Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of hope*. New-York, NY : Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. and Macedo, D. (1995). A Dialogue: Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris, France : Librairie François Maspero.
- Galbraith, M. (2001). Hear My Cry: A Manifesto for an Emancipatory Childhood Studies Approach to Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 25(2), 187-205.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses (2e Ed.)*. London, UK: Falmer Press.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : Selected essays*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge : Further essays in interpretive sociology*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.
- Glass, R. D. (2001). On Paulo Freire's Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education. *Educational Researcher*, 30(2), 15-25.
<http://doi.org/10.3102/0013189X030002015>
- Glass, R., & Nygreen, K. (2011). Class, Race, and the Discourse of « College for All. » A Response to « Schooling for Democracy ». *Democracy and Education*, 19(1). Repéré à <http://democracyeducationjournal.org/home/vol19/iss1/7>
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Greason, V. (2003). L'histoire tumultueuse des relations entre le ministère de l'Éducation du Québec et les groupes d'éducation populaire tire à sa fin. *Relations*, 686(août 2003). Repéré à http://www.cjf.qc.ca/fr/relations/impr_article.php?ida=2490
- Guibet Lafaye, C. (2014, décembre). *Domination sociale, violence et idéologie du management*. Communication présentée au Forum de l'Association Belge Francophone de Sociologie et d'Anthropologie (ABFSA). Liège, Belgique.
- Hamel, P. (1991). *Action collective et démocratie locale: les mouvements urbains montréalais*, Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Hautecoeur, J.-P. (1980). Du blanchissage à la couleur, l'alphabétisation scolaire en question. Dans Hautecoeur, J.-P. (dir.) *Alpha 80 tome 1 : séminaire sur l'alphabétisation populaire*. Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.

- Hautecoeur, J.-P. (1984). Essai d'histoire de l'alphabétisation et considérations actuelles. Dans Hautecoeur, J.-P. (dir.) *Alpha 84*. Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Hautecoeur, J.-P. (1990). Politique d'alphabétisation au Québec : une perspective historique. Dans Hautecoeur, J.-P. (dir.), *Alpha 90 : Recherches en alphabétisation*. Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Hautecoeur, J.-P. (1990). Offre généreuse, demande bloquée: le paradoxe actuel de l'alphabétisation. Hautecoeur, J.-P. (dir.), *Alpha 90 : Recherches en alphabétisation*. Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Hautecoeur, J. P. (1991). *La recherche-action en alphabétisation*. Ottawa, Ontario : Secrétariat national à l'alphabétisation.
- Hicks, D. (2001). *Reading Lives: Working-Class Children and Literacy Learning*. New York, NY : Teachers' College Press.
- Hoggart, R. (1970). *La Culture du Pauvre : Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Holzman, M. (1988). A Post-Freirean Model for Adult Literacy Education. *College English*, 50(2), 177-189. doi:10.2307/377647
- Horton, M., & Jacobs, D. (2003). *The Myles Horton reader: Education for social change* (1st edition). Knoxville, TN : University of Tennessee Press.
- Humbert, C. (1987). La pensée et le cheminement de Paulo Freire. Dans Ampleman, Gisèle et al., *Pratiques de conscientisation 2*, St-Sauveur, Québec : Collectif québécois d'édition populaire, 283-309.
- ICÉA (1972). *Le financement des organismes d'éducation populaire*, Montréal, Québec : ICÉA.

ICÉA (1977). *Mémoire sur le financement des organismes d'éducation populaire*, Montréal, Québec : ICÉA.

ICÉA (1991). *L'éducation populaire au Québec : un outil de formation et de promotion collective à reconnaître et à financer*. Montréal, Québec : ICÉA.

Jean, M. (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente* (Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes). Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

Jeffs, T. J. & Smith, M. K. (1999). *Informal Education. Conversation, democracy and learning*, Ticknall, UK: Education Now.

Jorgensen, S. & Schwartz, J. (2012-2013). Continuing the Legacy: Democracy and Education Practice. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 1(3). 179-184.

Kettani, A. (2014, 6 et 7 septembre). Prendre le Train des mots pour avancer dans la vie. Le Devoir, p. G1.

Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species* (4th edition). Houston, TX : Gulf Pub Co.

Lachaine, S. et Lefebvre, F. (1986). L'atelier des lettres : une autre expérience en alphabétisation. Dans Hauteceur, J.-P. (dir.). *Alpha 86*. Québec, Qc : Direction générale de la recherche et du développement / Direction de l'éducation permanente.

Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters in Theory and History of Education*, 6(0). Repéré à <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/626>

Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, France : La Découverte.

- Lather, P. (1986). Issues of Validity in Openly Ideological Research: Between a Rock and a Soft Place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (1st ed.). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lefebvre, F. (2009). *Portrait de situation des groupes d'alphabétisation populaire qui accueillent des personnes immigrantes analphabètes dans leurs rangs* (rapport final du projet PI). Montréal, Québec : RGPAQ.
- Lenoir, Y. et Ornelas Lizardi, A. (2007). *Le concept de situation existentielle chez Paolo Freire: au coeur d'une pédagogie critique et émancipatoire* (Document du CRIE et de la CRCIE, nouvelle série, no 3.). Repéré à http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/3-Freire_Lenoir_Ornelas.pdf
- Lessard, D. (2015, 7 janvier). Compressions à l'aide sociale: Québec passe à l'action. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-quebecoise/201501/06/01-4833060-compressions-a-laide-sociale-quebec-passe-a-laction.php>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : SAGE.
- Lourau, R. (1971). *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Paris, France : Épi.
- Magro, K. (2002-2003). Exploring Teaching Roles and Responsibilities in Adult Literacy Education: Do Teachers See Themselves as Transformative Educators? *Perspectives : The New York Journal of Adult Learning*, 1(1), 21-33.
- McCaffery, J. (2005). Using transformative models of adult literacy in conflict resolution and peacebuilding processes at community level: examples from Guinea, Sierra Leone and Sudan. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 35(4), 443-462.

- Mein, E. (2010). Women's Literacy and Numeracy Practices Oriented Toward Small-Scale Social Action in Northern Mexico. *Adult Basic Education & Literacy Journal*, 4(2), 86-95.
- Mindy, F. (1984). Langues et problèmes d'alphabétisation des immigrants adultes au centre Haïtien N-A Rive. Dans Hauteceur, J.-P. (dir.), *Alpha 84*, Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience: une voie vers l'autoformation*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR09492)
- Nazon, H. (2007). *Les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit chez un groupe de participants de Lis-moi tout Limoilou du point de vue des formatrices et des participants*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Qc). Repéré à <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19236055124910542379>
- Nombré, M.-P. (1997). *Profil de l'alphabétisation populaire au Québec : résultats d'une enquête auprès des groupes d'alphabétisation populaire au Québec*. Montréal, Québec : RGPAQ.
- Ong, W.J. (2005). *Orality and literacy*. New-York, NY : Taylor & Francis E-Library.
- Parent, A. M. (1963). Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (3t. en 5.). Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html
- Pénault, A.-H. et Senécal, F. (1982). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère* (Rapport dans le cadre de la commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes). Montréal, Québec : Gouvernement du Québec.

Perfetti, C. A., Wlotko, E. W., & Hart, L. A. (2005). Word Learning and Individual Differences in Word Learning Reflected in Event-Related Potentials. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 31(6), 1281-1292.

Poisson, C. (1999). *Compte-rendu de la recherche-action en alphabétisation des quartiers St-Henri et Petite-Bourgogne dans le cadre du programme des "Initiatives Fédérales-Provinciales conjointes en matière d'alphabétisation"*. Montréal, Québec : Centre d'éducation populaire de la Petite Bourgogne et de St-Henri (CÉDA).

Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) pour l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), (2013) <http://www.peicacda.ca/504/Rapport-international/Rapport-International/index.html>

Quenneville, S. (2001). L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques d'un groupe populaire en alphabétisation (Rapport de recherche). Montréal, Québec : Centre de lecture et d'écriture (CLÉ Montréal).

Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, France : 10X18.

RGPAQ (1992). Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec? Réflexion sur l'évolution du concept d'alphabétisation populaire au Québec, à la lumière du séminaire de Namur. *Le Monde alphabétique*, 3(printemps 1992), 31-47.

RGPAQ (1995). Passeport pour l'alphabétisation populaire. Repéré à <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=24365&col=RA&format=htm#retour-14>

RGPAQ (2004). Déclaration de principes. Repéré à http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetisation_populaire.php?id=2

RGPAQ (2015). *Procès-verbal de l'Assemblée générale annuelle du RGPAQ*. Document inédit.

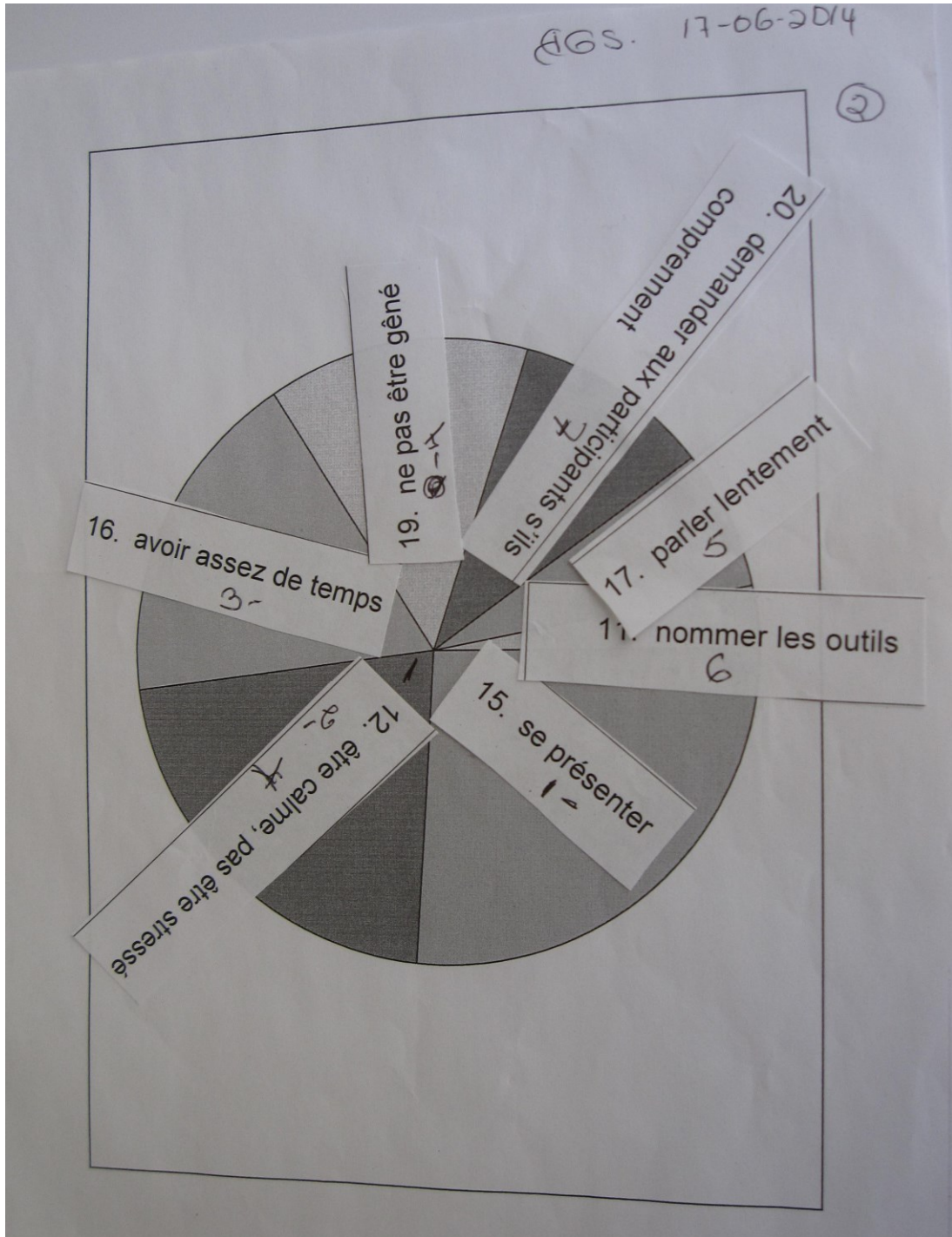
RGPAQ (s.d.). Historique du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Repéré à <http://www.rgpaq.qc.ca/mission.php?id=1>

- Rocha-Schmid, E. (2010). Participatory Pedagogy for Empowerment: A Critical Discourse Analysis of Teacher–Parents’ Interactions in a Family Literacy Course in London. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 343-358.
- Roy, S., De Coster, É., Drolet, N. et Sfriso, L. (2001). *Regards sur l'apprentissage: recherche-action sur l'apprentissage chez des adultes en démarche d'alphabétisation dans un contexte d'alphabétisation populaire* (Rapport de recherche). Montréal, Québec : Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic Model of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 327-341.
- Sériès, M. (2012). *Favoriser la participation en assemblée générale en répondant aux besoins des membres*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4955/1/M12461.pdf>
- Siblot, Y., Cartier, M., Coutant, I., Masclet, O., et Renahy, N. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris, France : Armand Colin.
- Sork, T. J. (2000). Planning educational programs. Dans Kasworm, C. E., Rose, A.D. & Ross-Gordon, J. M. (dir.), *Handbook of adult and continuing education*. USA : SAGE Publications Inc.
- Spencer, B. (2006). *Purposes of adult education: A short introduction* (2nd edition). Toronto, Ontario : Thompson Educational Publishing, Inc.
- Stewart, D. (1987). *Adult learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. Malabar, FL : Krieger.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's « New » in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.

- Taylor, M. C. (2006). Informal Adult Learning and Everyday Literacy Practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 500-509.
- Vallée, B. (1988). *Évolution des concepts en éducation populaire* (Document de travail produit par l'Institut canadien d'éducation des adultes). Montréal, Québec : ICÉA.
- Villefranche-Brès, M. (1984). Le Centre Alpha de la Maison d'Haïti. Dans Hauteceur, J.-P. (dir.), *Alpha 84*, Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Villepontoux, L. (2001). Préalable : illettrismes, culture écrite, école et citoyenneté : Quels liens? Quels rapports? Dans Poueyto, J.-L. (dir.), *Illettrismes et cultures*. Paris, France : L'Harmattan, 25-33.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Boston, MA : Harvard University Press.
- Wagner, S. (1975). *De l'alphabétisation à l'éducation populaire : l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles*. Montréal, Québec : Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles.
- Wagner, S. (1978). De l'alphabétisation à l'éducation populaire. Dans Hauteceur, J.-P. (dir.) *Alpha 78 : Recueil de textes*. Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Wagner, S. (1984). La lecture, l'écriture et l'alphabétisation. Dans Hauteceur, J.-P. (dir.), *Alpha 84*, Québec, Qc : ministère de l'Éducation du Québec.
- Wagner, S. (1993). Les origines de l'alphabétisation populaire: Marguerite Bourgeoys, *Le Monde alphabétique*, 5(été), 54-55.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New-York, NY : Columbia University Press.

ANNEXE I

ACTIVITÉ DE CLASSEMENT DES CRITÈRES : LES POINTES DE TARTE



ANNEXE II

ACTIVITÉ SUR LES RACINES DES MOTS

Le savoir d'Izolda : la manucure

1) Mets les mots de la même famille dans la bonne colonne.
Attention il y a 2 intrus!

expédier, manière, manuscrit, manœuvre, manette, manipuler,
manivelle, manucure, manufacture, manutention, marinade,
marchepied, menotte, piédestal, piétiner, piéton, pédale, pétard,
pédestre, pédicure, quadrupède, trépied

Main

Pied

ANNEXE III

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES SAVOIRS

